



Iolanda Maria Libório  
de Carvalho  
N.º 160140010

## **Histórias com Arte. Das histórias infantis à Expressão Plástica.**

Relatório da Componente de Investigação de  
Estágio IV do Mestrado em Educação Pré-  
Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

### **Orientadores:**

Professor Doutor António Ângelo Vasconcelos  
Professora Doutora Mariana Oliveira Pinto

dezembro 2019

“Não sou nada. Nunca serei nada.  
Não posso querer ser nada.  
À parte disso,  
tenho em mim todos os sonhos do mundo.”

Álvaro de Campos, in “Poemas”

## Agradecimentos

A caminhada longa que me trouxe até este texto parecia não ter fim. Por entre trilhos sinuosos, perdas, lágrimas e sorrisos este caminho termina aqui. Acreditar nem sempre foi fácil e a palavra desistir esteve presente, mas com o apoio incondicional da minha família, amigos, colegas e instituições este capítulo da minha história deixa assim de estar em branco.

Quero agradecer a duas pessoas sem as quais nunca teria elaborado este estudo, Professora Doutora Mariana Oliveira Pinto, obrigada por nunca ter desistido de mim e por mostrar sempre disponibilidade, cooperação e profissionalismo. Ao Professor Doutor António Vasconcelos, por me transmitir que tudo se consegue com trabalho e dedicação, o meu obrigada.

Agradeço aos meus avós que embora não estejam fisicamente presentes guiaram o meu caminho e iluminaram-no de esperança e desejo de orgulhá-los.

Aos grandes responsáveis pela conquista deste sonho, os meus pais, obrigada. Obrigada pelo amor, dedicação e conselhos dados em todos os momentos da vida, mas em especial neste. Se não fosse a vossa persistência e apoio incondicional não estaria a escrever estas palavras.

Ao António, obrigada pela paciência e amor em todos os momentos, mas em particular na concretização deste projeto. Obrigada por não me deixares desistir do meu propósito a nível profissional e obrigada por todas as palavras de conforto e motivação nos momentos mais difíceis.

Às minhas amigas Ana Martins, Ana Margarida Pessoa e Inês Baptista, por serem parte de mim quase desde sempre e acompanharem o meu percurso pessoal e académico com amizade e motivação, obrigada.

À Tuna Sadina, por todos os momentos de amizade e musicalidade em palco e fora dele, obrigada. Sem vocês o meu percurso académico e pessoal não teria sido tão especial e enriquecedor. Que sejamos sempre *“Um amor da e para a vida”*, tenho-vos comigo em todos os ensinamentos.

A todas as pessoas que cruzaram o meu caminho na ESE, desde amigas, colegas, docentes e não docentes, obrigada por terem contribuído para o que sou hoje.

Ao A.T.L. da Escola Básica 1.º Ciclo das Areias e ao C.A.T.L. Baía do Saber, obrigada pelo apoio nos primeiros passos enquanto profissional de educação. Hoje tenho

em mim uma grande parte de tudo o que me ensinaram. Por isso, agradeço-vos por terem acreditado que sou capaz de mais e melhor.

Ao colégio Brincadeiras ao Cubo, obrigada pela oportunidade de viver uma experiência profissional em creche e jardim-de-infância repleta de novas aprendizagens, emoções e paixão pela educação infantil.

A toda a equipa docente, não docente e aos alunos das Escolas EB1/JI dos Fidalguinhos e N. º2 do Lavradio, o meu sincero agradecimento não só pela forma como me acolheram e integraram no contexto escolar, mas sobretudo pela partilha constante de conhecimentos e experiências, indispensáveis para o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas.

À professora cooperante Filomena Melo, um agradecimento especial, pela cooperação, conhecimentos partilhados e apoio na realização de todos os momentos indispensáveis à concretização do projeto de investigação.

Aos alunos que participaram neste estudo, obrigada pelos desafios constantes e pela forma como se dedicaram e contribuíram não só para a concretização do projeto, mas também para as minhas aprendizagens.

A todas as crianças e alunos das instituições pelas quais dei uma parte de mim, obrigada. Todos, de algum modo, foram parte deste projeto e ajudaram-me a não desistir do meu propósito, lutar pela educação.

Sem vocês não seria possível,  
por isso o meu agradecimento especial a todos.

## **Resumo**

O presente projeto de investigação centra-se no estudo realizado em contexto de estágio, numa escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico, turma de 3.º ano de escolaridade. O tema do projeto centra-se nos domínios da Educação Literária e Expressão Plástica, tendo como objetivo compreender de que modo as histórias infantis promovem o desenvolvimento de competências e aprendizagens associadas à Expressão Plástica.

Assim, do ponto de vista metodológico, o estudo enquadra-se numa abordagem de investigação quantitativa e qualitativa, com características da metodologia investigação-ação, em que através de materiais escritos e visuais se procurou analisar e compreender a problemática do estudo.

Os resultados obtidos destacam que as histórias infantis, através da estratégia didática implementada – o Círculo de Leitura – contribuem para aquisição de aprendizagens e competências no domínio da Expressão Plástica, mais propriamente, (i) no desenvolvimento da expressividade e do diálogo sobre o que se vê e sente, de modo a construir variados discursos e leituras sobre a realidade; (ii) apreciar esteticamente narrativas visuais e (iii) criar representações integrando conceitos, técnicas e materiais. O Círculo de Leitura possibilita também o trabalho colaborativo, permitindo a manifestação de sentimentos, ideias e pontos de vista em pequenos grupos. Esta proposta didática estabelece assim a relação entre a linguagem verbal e visual, através da exploração das histórias e respetivas ilustrações.

**Palavras-chave:** Educação Literária; Expressão Plástica; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Círculo de Leitura.

## **Abstract**

This research project focuses on the study carried out in the context of an internship, in a 1st cycle school of basic education, class of 3rd year of schooling. The theme of the project focuses on the fields of Literary Education and Plastic Expression, with the aim of understanding how children's stories promote the development of skills and learning associated with Plastic Expression.

Thus, from the methodological point of view, the study is part of a quantitative and qualitative research approach, with characteristics of the action-research methodology, in which through written and visual materials we sought to analyse and understand the objective of the study.

The results obtained highlight that the children's stories, through the didactic strategy implemented - the Reading Circle - contribute to the acquisition of learning and skills in the field of Plastic Expression, more specifically, (i) in the development of expressiveness and dialogue about what one sees and feels, in order to build various discourses and readings about reality; (ii) aesthetically assess visual narratives and (iii) create representations integrating concepts, techniques and materials. The Reading Circle also enables collaborative work, allowing the manifestation of feelings, ideas and points of view in small groups. This didactic proposal thus establishes the relationship between verbal and visual language, through the exploration of stories and their illustrations.

**Keywords:** Literary Education, Expression-Plastic, 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education, Reading Circle.

# Índice Geral

Capítulo 1 – Introdução .....	1
Capítulo 2 – Educação Artística e Literária: Pontes com sentido (s).....	4
2.1. Educação para a criatividade e imaginação .....	5
2.1.1 A Expressão Plástica e os modos de ver o mundo .....	7
2.1.1.1 A Educação Literária no desenvolvimento da imaginação .....	10
2.2 As funções da escola no desenvolvimento de aprendizagens literárias e artísticas .....	13
2.3 O papel do professor no desenvolvimento do sentido estético e literário dos alunos .....	19
2.3.1 “Da transmissão à colaboração” .....	21
2.3.2 Estratégias de trabalho no âmbito do Círculo de Leitura e Expressão Plástica .....	23
Capítulo 3 – Metodologia de Investigação.....	26
3.1 Metodologia e opções metodológicas .....	27
3.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	31
3.2.1 Observação participante .....	32
3.2.2 Análise documental .....	34
3.2.3 Inquérito por questionário.....	34
3.3 Análise de dados .....	36
Capítulo 4 – Dos Círculos de Leitura à Expressão Plástica .....	40
4.1 O contexto e os seus participantes: A escola e a turma.....	41
4.2 Descrição da intervenção pedagógica.....	43
4.2.1 Organização da intervenção pedagógica e calendarização das sessões .....	43
4.2.2 Intervenção pedagógica.....	45
4.2.2.1 Fase de pré-teste .....	46
4.2.2.2 Fase de intervenção didática .....	50
4.2.2.3 Fase de pós teste .....	81
Capítulo 5 – “Criar, imaginar, aprender e divertir.” .....	87
5.1 Fase pré-teste.....	88
5.2 Fase pós-teste .....	94
Capítulo 6 – Conclusões .....	103
Referências Bibliográficas .....	107
Apêndices .....	115
Apêndice 1 – Análise das aprendizagens artísticas dos alunos .....	116
Apêndice 2 – Ficha da obra literária.....	132
Apêndice 3 – Características das representações das duas fichas da obra literária.....	138
Apêndice 4 - Primeiro inquérito por questionário aplicado aos alunos .....	146
Apêndice 5 – Segundo inquérito por questionário.....	148
Apêndice 6- Dados obtidos no primeiro inquérito por questionário aplicado aos alunos .....	149
Apêndice 7 - Registo dos dados obtidos no segundo inquérito por questionário aplicado aos alunos .....	153
Apêndice 8– Análise de conteúdo.....	167

<b>Apêndice 9</b> – Exemplo de uma apresentação PowerPoint das sessões de intervenção .....	169
<b>Apêndice 10</b> – Conceções de arte dos alunos e as respetivas subcategorias.....	170
<b>Apêndice 11</b> – Análise das representações da 1. <sup>a</sup> ficha da obra literária .....	171
<b>Apêndice 12</b> – Análise das representações da 2. <sup>a</sup> ficha da obra literária .....	173
<b>Apêndice 13</b> – Comparação dos dados obtidos no 1.º questionário e no 2.º questionário .....	177



## Índice de Quadros

Quadro 1 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	32
Quadro 2 - Síntese dos objetivos dos inquéritos por questionário (inicial e final).....	36
Quadro 3 - Síntese da análise de conteúdo.....	39
Quadro 4 - Calendarização dos procedimentos da intervenção pedagógica .....	44
Quadro 5 - Exemplos das conceções de arte dos alunos .....	47
Quadro 6 - Exemplos das características presentes na 1.ª produção dos alunos .....	49
Quadro 7 - Domínios/organizadores das Artes Visuais .....	51
Quadro 8 - Exemplos das características presentes na 1.ª e 2.ª ficha da obra literária.....	84
Quadro 9 - Exemplos de respostas dos alunos sobre a arte.....	88
Quadro 10 - Exemplo dos registos efetuados na 1.ª ficha da obra literária.....	92
Quadro 11 - Registo das ilustrações dos alunos relativamente à fruição .....	93
Quadro 12 - Exemplo dos registos efetuados na 2.ª ficha da obra literária.....	98
Quadro 13 - Respostas dos alunos à 1.ª questão do primeiro inquérito por questionário .....	99

## Índice de figuras

Figura 1 - Primeira ficha da obra literária .....	47
Figura 2 - Exemplo de uma produção da 1.ª ficha da obra literária .....	48
Figura 3 - Livro "O quadro mais bonito do mundo" e funções do círculo de leitura .....	52
Figura 4 - Primeiro círculo de leitura .....	53
Figura 5- Exemplo de um aluno com a função de animador.....	54
Figura 6 - Registo de outro aluno com a função de animador.....	55
Figura 7- Registo de outro aluno com a função de investigador.....	56
Figura 8 - Registo de um aluno com a função de detetive .....	56
Figura 9 - Registo de um aluno com a função de descobridor .....	57
Figura 10- Registo de um aluno com a função de ilustrador.....	57
Figura 11- Registo de outro aluno com a função de ilustrador .....	58
Figura 12- Visualização de uma apresentação sobre Joan Miró .....	59
Figura 13 - Representações dos alunos .....	60
Figura 14 - Partilha de materiais na função de ilustradores .....	61
Figura 15 - produções artísticas expostas na sala de aula .....	62
Figura 16 - Segundo círculo de leitura .....	63
Figura 17- Função de investigador .....	64
Figura 18 - Registo de um aluno com a função de descobridor .....	65
Figura 19 - Exemplo de um registo da função de animador .....	66
Figura 20 - Função de detetive .....	67
Figura 21 - Envolvimento dos alunos no segundo Círculo de Leitura .....	67
Figura 22 - Representação segundo Pollock .....	68
Figura 23 - Ilustradores na realização da sua obra .....	69
Figura 24 - Produções artísticas dos alunos resultantes da função de ilustrador.....	70
Figura 25 - Leitura da história " O ponto" de Peter H. Reynolds.....	71
Figura 26 - Função de detetive (exemplo de um aluno).....	71
Figura 27 - Registo de um aluno (Função de apresentador).....	72
Figura 28 - Círculo de leitura .....	73
Figura 29 - Apresentadores de cada grupo.....	74
Figura 30- Modos de trabalhar em grupo.....	74

Figura 31 - Visualização de uma apresentação sobre Kandinsky .....	75
Figura 32 - Aluno a mostrar um ponto feito com cartolina.....	75
Figura 33 - Função de ilustrador segundo Kandinsky.....	76
Figura 34 - Alunos a trabalhar em círculo de leitura.....	77
Figura 35- Trabalho colaborativo.....	78
Figura 36 - Círculo de leitura - Mondrian .....	78
Figura 37- Apresentação do trabalho realizado em círculo de leitura.....	79
Figura 38 - Visualização de uma apresentação sobre o artista Mondrian .....	79
Figura 39 - Função de ilustrador segundo Mondrian .....	80
Figura 40 - Referência à imaginação nos registos dos alunos.....	81
Figura 41 - Registos relacionados com a história e a Expressão Plástica .....	82
Figura 42 - Função de detetive (último círculo de leitura).....	82
Figura 43 - Registo de um aluno com a função de apresentador.....	83
Figura 44 - Produções artísticas (1.ª e 2.ª ficha da obra literária, respetivamente). ....	84
Figura 45 - Alunos a ilustrarem a 1.ª ficha da obra literária.....	91
Figura 46 - Ilustração da primeira ficha da obra literária.....	92
Figura 47 - Ilustração de diferentes momentos da 1.ª ficha da obra literária .....	93
Figura 48 - Duas representações do mesmo aluno na 1.ª e 2.ª ficha da obra literária .....	94
Figura 49 - Exemplo de uma representação do mesmo aluno (1.ª e 2.ª ficha da obra literária, respetivamente) .....	95
Figura 50 - Ilustração de círculos concêntricos (elementos de Kandinsky no exemplo) .....	95
Figura 51- Diferentes representações.....	96
Figura 52 - Representação de pontos com salpicos de tinta (2.ª ficha da obra literária).....	97
Figura 53 - Ilustração da ação das histórias (1.ª e 2.ª ficha da obra literária, respetivamente)....	98

# **Capítulo 1 – Introdução**

Histórias com Arte. Das histórias infantis à Expressão Plástica é o título do meu projeto de investigação. Este surgiu ao longo do percurso de intervenção no estágio IV, numa turma de 3.º ano do 1.º CEB, na Escola Básica N.º 3 da Quinta do Conde.

No início do meu percurso de estágio IV, verifiquei que era do interesse dos alunos ouvir histórias e ilustrá-las, como momento de pós-leitura, representando nas suas produções os acontecimentos da ação considerados marcantes e/ou importantes para eles. Segundo Fernando Azevedo (2007), os momentos de pós-leitura, tal como os de pré e durante, suscitam um outro alento aos alunos, motiva-os para a leitura, para o conteúdo/ação do texto. Ao incluirmos estes momentos na leitura de obras/textos literários torna os alunos mais ativos, mais pensantes e, consequentemente, construtores de significados. Segundo Pontes e Barros (2007), os momentos de pós-leitura em grupos também promovem oportunidades de partilha e construção de significados com os colegas.

A Expressão Plástica surge neste contexto quando se aborda a questão das ilustrações presentes nos livros, sendo que estas constituem “uma linguagem icónica que se articula com a linguagem verbal” (Pinto, 2017, p.23). Neste sentido, tive como objetivo através de uma estratégia de pós leitura (Círculo de Leitura) possibilitar o enriquecimento de experiências visuais e plásticas dos alunos, de modo a desenvolver a sensibilidade estética e artística dos mesmos. Ao utilizar referências a artistas plásticos como Miró, Pollock, Kandinsky e Mondrian nas histórias infantis e/ou a partir destas (por exemplo: “*O Ploc do Pollock*”) o objetivo foi possibilitar uma fruição estética efetiva e uma vivência da fantasia, “desenvolvendo nas crianças as capacidades necessárias para interatuar com o meio cultural e icónico que nos circunda, desenvolvendo por um lado, a compreensão da arte e por outro lado, fazendo-as participar ativamente no processo artístico criando obras plásticas.” (Oliveira, M., 2003, pp.39-40).

A nível estrutural, o presente relatório de investigação encontra-se dividido em seis capítulos. O capítulo I corresponde à introdução (presente capítulo), no qual apresento o contexto do projeto de investigação, a questão e o objetivo do estudo; e a estrutura do documento. No capítulo II são referidos os pressupostos teóricos que permitiram a elaboração e concretização deste estudo, estando organizado em três secções. No capítulo III menciono as opções metodológicas adotadas no desenvolver do presente estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e, por último, os procedimentos de análise de dados. No capítulo IV, caracterizo primeiramente o contexto

educativo e os seus participantes: a escola e a turma. De seguida, descrevo os procedimentos desenvolvidos na intervenção pedagógica, explico o modo como as sessões foram planificadas e dinamizadas, bem como apresento dados considerados pertinentes para a compreensão e reflexão do estudo. O capítulo V consiste na análise de dados obtidos na intervenção pedagógica. Por fim, no capítulo VI são apresentadas as conclusões do estudo, refletindo de forma crítica sobre as aprendizagens adquiridas e as dificuldades sentidas ao longo do projeto de investigação.

Por último, são apresentadas as referências bibliográficas através das quais sustentei teoricamente o estudo. São ainda apresentados os apêndices que complementam aspetos referidos ao longo do projeto.

## **Capítulo 2 – Educação Artística e Literária:**

### **Pontes com sentido (s)**

O presente capítulo encontra-se organizado em três secções. Na primeira, foco-me na relação entre a Educação Artística e Literária, destacando como subtópicos a Educação para criatividade e imaginação, a Expressão Plástica e os modos de ver o mundo; a Educação Literária para o desenvolvimento da imaginação. Na segunda, apresento as funções da escola no desenvolvimento de aprendizagens literárias e artísticas. Por último, centro-me no papel do professor no desenvolvimento do sentido estético e literário, destacando os pontos “Da transmissão à colaboração” e as estratégias de trabalho no âmbito do Círculo de Leitura e Expressão Plástica.

## **2.1. Educação para a criatividade e imaginação**

Nos primeiros anos de vida, segundo Munari (2007), se a criança tiver a possibilidade de experienciar situações novas por si mesma, sonhar e imaginar num ambiente de confiança e sem juízos de valor, desenvolverá uma personalidade criativa, contrariamente a alguém que se limita a códigos da sociedade.

Criar é uma necessidade do ser humano, sendo considerada uma “(...) capacidade funcional de conceber soluções novas e de encarar os problemas por prismas diferentes”, ou seja, “a criatividade apresenta-se como a capacidade de formar associações novas e como exteriorização de um pensamento divergente que procura todas as soluções possíveis para um determinado problema” (Fernandes, 1983, p.1365). Conforme refere Silva (1992), a criatividade provém do conceito de “criação” e compreende quer o sentido de “invenção”, quer o de “imaginação criadora” (p. 1224). Outro autor, como por exemplo Patrício (2002), defende que a criatividade promove a capacidade de resolver problemas, criar e encorajar perante um desafio. Refere também que a criatividade possibilita uma melhor qualidade de vida, através da observação para além do óbvio e tendo gosto em experienciar o criativo (p. 401). A criatividade é assim uma faculdade do ser humano, indispensável para todas as suas funções vitais. Deste modo, segundo Franken, citado por Machado (2012), a criatividade permite adquirir experiências, transmitir ideias, valores e resolver problemas. Relaciona-se com a qualidade de pensamento, da mesma forma que

com a flexibilidade, as crenças do indivíduo e as suas percepções, bem como a tolerância à ambiguidade ou imprevisibilidade (p. 7). De um modo geral, “quando se fala em criatividade, no domínio da pedagogia, associa-se o termo à fantasia, à invenção e ao domínio artístico (...) (Matos, 2005, p. 41).

É importante referir a contribuição de Vygotsky ao destacar a influência das emoções, intrínseca à imaginação criadora. Segundo Vygotsky (1982, cit por Gesteiro, 2013) a criatividade é uma atividade que permite ao homem projetar-se em algo que faz sentir, pensar e atuar. Eyring (1959, cit por Sousa, 2003) refere ainda que a criatividade é uma capacidade ou uma aptidão que poderá ser fruto da imaginação e que permite adquirir novos conhecimentos. Sousa (2003) defende que o facto de despertarmos a criatividade é uma forma de mostrar a confiança transmitida pelas potencialidades da criança. Logo, ao ter essa noção, compreenderá que a técnica utilizada é apenas uma maneira para dar forma à sua imaginação. Vygotsky (2009) defende que quanto mais ricas forem as experiências vividas maior será a capacidade imaginativa. “Quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material colocado à disposição da imaginação.” (Vygotsky, 2009, p. 23).

A imaginação é evidente na vida da criança desde a tenra idade, agindo de forma objetiva através da cultura, experiências e relações com o outro. Portanto, as crianças desenvolvem interações num contexto social e cultural como elemento da sociedade. Estas atividades são planeadas em cooperações, colaborações ou diálogos, sendo influenciadas pela construção de estruturas cognitivas que nela atuam. Formam-se assim novos esquemas que compreendem a motivação intrínseca (interesses, necessidades, desejos, etc.) e dependem da imaginação, ou seja, do estabelecimento de ligações e associações como necessidade de assimilar (compreender) e explicar (acomodar). “A imaginação (...) representa uma forma especificamente humana da atividade consciente e que como toda a função da consciência, ela tem origem na ação” (Vygotsky, 1978, p. 93). Torrance refere ainda que “as crianças criativas aprendem e pensam enquanto aparentemente brincam em torno de atividades manipulativas e exploratórias” (cit. por Collins, 1996, p.99). A influência de fatores sociais e culturais possibilitam o desenvolvimento criativo das crianças, bem como as suas próprias criações.

Neste sentido, a criatividade tem vindo a assumir um papel de relevo nas estratégias de ensino e aprendizagem, sendo necessário que esta seja trabalhada e desenvolvida como uma necessidade biológica, assim como todas as outras, de forma a passar do potencial para a ação. “Há que o possibilitar, através de meios e motivações



adequadas, a passagem deste poder criativo à acção criativa, ou seja, à criação” (Sousa, 2003, p.196). Vygotsky (1998) defende que a criança em idade escolar deve ter a oportunidade para a atividade plena da criação artística. "O sentimento estético tem que se tornar um assunto da educação como são todos os outros assuntos, e receber atenção especial" (p. 259). Deste modo, segundo Martínez (2002), o contexto escolar considera-se “um espaço essencial para a formação das características subjetivas que interferem na capacidade do indivíduo de se expressar criativamente.” (citado por Oliveira, 2012, p. 13). Conforme refere Alencar (2007), surge a necessidade de a escola promover e integrar a criatividade no desenvolvimento educativo: (...) a criatividade não é algo que acontece por acaso, podendo ser deliberadamente empregada, gerenciada, desenvolvida, cabendo à escola maximizar as oportunidades de expressão da criatividade nos processos de ensino e aprendizagem (p. 48).

### **2.1.1 A Expressão Plástica e os modos de ver o mundo**

A arte conforme destaca Read (1943, cit. por Reis, 2003) permite o desenvolvimento do que é inato em cada indivíduo e fá-lo quer na forma individual quer social. Assim, Sousa (2003) defende que a educação artística não se deve apenas aprender ou saber, mas sim vivenciar, descobrir, experimentar e sentir, interagindo com a diversidade cultural. Esta assume um papel fundamental na personalidade de cada indivíduo quer através do seu diálogo com o meio quer possibilitada por uma atitude estética. De acordo com Merodio (2000, cit. por Montez, 2012) a educação artística permite utilizar a criatividade de forma a criar soluções para certos desafios, bem como vivenciar e apropriar-se de diferentes modos de ver o mundo real e imaginário.

Deste modo, a Expressão Plástica permite observar de forma detalhada as manifestações da criança, sendo essa uma das razões pela qual a psicologia recorre às produções artísticas para “uma melhor compreensão da personalidade da criança e da sua atitude ou forma de comportamento” (Rodrigues, 2002, p. 42). A criança, ao comunicar aquilo que sente pela representação transmite, sem ter conhecimento, o mais profundo de si. Segundo Stern “cada obra é um espelho, espelho que não reflete as aparências, mas que filtra, através das aparências, a face interior da criança, a do seu psiquismo”. Como já referido, a criança tem uma linguagem própria e esta também abrange a arte visual. Gonçalves (1974) e Stern (n.d.b) defendem que esta linguagem própria é feita de normas

e cores simbólicas do mundo plástico da criança. “A cada fase da criança corresponde um aspecto particular do seu mundo plástico” (Stern, n.d.b, p.15). Assim, nesta linguagem, a criança acaba por criar com a sua expressão/criação muito próprias. A criança pode não conseguir expressar-se verbalmente, mas consegue fazê-lo através da expressão plástica, utilizando os seus cinco sentidos (visão, olfato, audição, paladar e tato).

Dorance (2004) reforça a ideia de que as atividades das artes plásticas “baseiam-se no prazer sentido pela criança ao tocar, manipular, olhar, fazer. Permitem-lhe comunicar, manifestar as suas emoções, a sua personalidade. Ao criar objetos plásticos, a criança desenvolve o poder da imaginação e da invenção, descobre o prazer de se exprimir” (p. 5). Assim, surge a oportunidade de as crianças contactarem com novas situações do mundo, manifestando a sua curiosidade através de uma procura constante do conhecimento. De forma a que a criança progrida no seu mundo plástico e se expresse através de diversas formas, a expressão plástica deve ser intencionalizada com ações criativas e expressivas que motivem a criança a desenvolver processos ricos e que revelem o pensamento crítico e reflexivo. Deste modo, incluir atividades para além do desenho e da pintura, como por exemplo: modelar, recortar, colar, rasgar, entre outras, torna-se indispensável para que a criança dê sentido às suas criações e expressões, descobrindo através do seu corpo o seu sentido de forma e textura. A utilização de diferentes materiais surge assim, como um estímulo para que a criança descubra diversas formas de aplicar os mesmos, sendo-lhe dada uma maior coordenação psicomotora e uma perceção visual mais clara das formas e imagens, criando com as mãos o que a mente imagina.

Sousa (2003b) realça que “a palavra criação possui, porém, dois sentidos: o do acto de realizar qualquer acção criativa, construtiva, no caso da Expressão Plástica, os actos de desenhar, de pintar, de modelar, etc., e o da obra em si, criada por esta acção” (p. 169). Neste sentido, um papel em branco e um lápis pode ser o necessário para despertar a imaginação da criança e desenvolver a sua criatividade. “Quando a criança pinta, o mundo encolhe-se até às dimensões de uma folha de papel, a folha transborda os seus limites e torna-se o mundo”. (Stern, s.d., p. 59). O desenho infantil é assim uma das primeiras manifestações da criança. Segundo Ferreira (1998), os desenhos das crianças são produto das suas experiências no mundo, passando também por um processo cultural (p. 59). Por isso, a criança desenha apenas aquilo que lhe faz sentido e que se interliga à memória e ao imaginário. O desenho resulta assim de uma atividade mental e manual, sendo um objeto do imaginário, do compreendido e do real. A evolução do desenho compartilha o processo de desenvolvimento, passando por etapas que caracterizam a

maneira da criança se situar no mundo. O desenho evolui em conjunto com o desenvolvimento da cognição. Compartilha mais intimamente, por um lado, as fases da evolução da percepção e da imagem mental, subordinando-se às leis da conceituação e da percepção. Vygotsky (1988) destaca no domínio do ato motor que o desenho é o registo do gesto, constituindo passagem do gesto à imagem, constituindo-se como característica precursora da escrita. Deste modo, fatores emocionais, intelectuais, físicos, perceptuais, sociais, estéticos e criativos influenciam os desenhos infantis, pelo que as características dos estádios de desenvolvimento e o conhecimento da criança permitirão ao professor determinar qual o tipo de apoio, estímulo, materiais e técnicas de ensino indicadas para as crianças.

A Expressão Plástica permite à criança adquirir potencialidades através de diferentes materiais e técnicas, possíveis de desenvolver nesta área e “associados ao desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo da criança. À medida que as suas experiências se enriquecem, ela vai tendo cada vez mais uma maior necessidade de variedade de técnicas e de materiais para se expressar convenientemente” (Sousa, 2003b, p. 183). Assim, a criança poderá expressar-se e criar através de técnicas e materiais, uma vez que tal como as palavras são importantes para a expressão verbal, estas são indispensáveis para a expressão plástica. A pintura, por exemplo, “é uma forma de arte em que o artista concebe a decoração de uma superfície com pigmentos coloridos e com o auxílio de processos técnicos diversos” (p. 225). Nesta linha de pensamento, a pintura permite ao indivíduo utilizar a sua imaginação, criatividade, gostos e interesses pessoais, sendo que cada pintura é única. Esta é fundamental para o desenvolvimento artístico da criança, pois “a espontaneidade da pintura infantil manifesta-se antes da aquisição de uma técnica, ou, por outras palavras, conduz à necessidade de descobrir a técnica, que melhor se adapta ao desenvolvimento desse tipo de expressão imediata” (Gonçalves, 1991, p. 39).

Portanto, a Expressão Plástica enquanto área de aprendizagem torna-se responsável pela reflexão de um conjunto de imagens, que permitem aos alunos desenvolver as capacidades necessárias para interagir com o meio cultural e icónico que os circunda. Para além da compreensão da arte, participam ativamente no processo artístico da criação de obras plásticas. “A Expressão Plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades” (Sousa, 2003b, p. 160). Deste modo, a expressão plástica forma indivíduos “capazes de apreciar

e analisar obras e imagens, assim, como, produzir através de instrumentos e materiais trabalhos artísticos” (Oliveira, 2003, pp. 39-40), desenvolvendo capacidades como a compreensão, expressão e criação.

Em suma, segundo Sousa (2003), a educação abrange uma formação estética, isto é uma dimensão afetiva e emocional, de forma a adquirir a capacidade de analisar as suas percepções e sensações. Esta perspetiva deverá ser algo vivenciado e praticado no dia-dia, pelo que a sua formação não deverá ser uma debitação de conceitos. “Não devemos esquecer que a escola é o local onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, tempo esse, onde devem ser proporcionados momentos que desenvolvam competências e aptidões criativas para enfrentarem o seu dia-a-dia” (Sousa, 2011, p. 3). Neste sentido, o trabalho educativo e artístico a desenvolver deve facilitar a apropriação e a manipulação de diferentes tipos de vocabulários artísticos, de modo a possibilitar a compreensão de diferentes técnicas e estéticas, as suas funções e utilidades, articulando procedimentos e áreas do saber e estabelecendo uma aprendizagem contextualizada. Deste modo, a Expressão Plástica relaciona-se integralmente com outras aprendizagens das diferentes áreas curriculares, nomeadamente, a área do Português (no caso do presente relatório), Matemática e Estudo do Meio, sendo que a sua articulação permite uma melhor aprendizagem dos alunos, revelando um enriquecimento enquanto indivíduos.

#### **2.1.1.1 A Educação Literária no desenvolvimento da imaginação**

No quotidiano, a criança contacta com diferentes formas artísticas em contextos formais e informais. Conforme refere Abrantes (2013), a Educação Literária integra diferentes contextos sociais, sendo uma forma da criança estabelecer relações através de conhecimentos que se deparam com a forma estética e afetiva.

Reconhece-se assim através da Educação Literária a capacidade de construir sentimentos, despertar e compreender o sentido das palavras; a aquisição de competências da língua, de modo a construir e reforçar uma identidade histórica e cultural. Conforme considera Mata (2003), o ensino da Educação Literária inclui os sentimentos, o despertar e desenvolver da inteligência para compreender o sentido das palavras, assim como a aquisição das competências da língua, e que se define por ensinar a observar minuciosamente todos os momentos da vida em sociedade. Portanto, a Educação Literária é considerada uma componente fundamental da educação porque facilita o domínio da língua, possibilita o conhecimento de formas de vida, de vivências diversificadas e

enriquecedoras, assim como promove diferentes tradições culturais. “Vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania” (Buescu et al., 2015, p.8).

Conforme destaca Lorente (2013), a Educação Literária tem como finalidade formar leitores competentes e autônomos que desenvolvam a capacidade crítica e a visão da leitura na sua amplitude de vida, não como uma obrigação, mas como um prazer de construção da personalidade do ser. Desta forma, a Educação Literária promove o desenvolvimento do pensamento e de regras em sociedade, constrói conhecimentos, coopera na formação de capacidades de sintetização e análise crítica. Azevedo (2014) refere que a Educação Literária permite pensar, interrogar, seduzir, mas também emocionar e viajar pela ficção, possibilitando novas descobertas. Este enriquecimento dos alunos pode ser mediado pelo professor através da “interpretación y valoración de las obras literárias” (Fillola, 2004, p.3).

A Educação Literária possibilita assim uma proximidade com os livros infantis, promovendo a leitura e o despertar da imaginação, criatividade e fruição dos mesmos. Estes são um recurso psicopedagógico que possibilitam ler, compreender e interpretar a realidade com alegria e prazer. Deste modo, os livros como objeto que socializa a linguagem literária demonstram a relação da criança com a cultura escrita. Os livros, tal como as histórias infantis, devem ser adequados às faixas etárias em questão.

O contacto com a literatura infantil de qualidade proporciona à criança o conhecimento significativo sobre o material impresso, sendo necessário proporcionar, de modo regular, experiências diversificadas que permitam às crianças o contacto com livros infantis. Neste sentido, é indispensável o professor promover práticas de leitura com os alunos, uma vez que contar ou ler histórias são momentos “de prazer, de comoção e de sonho [da criação de uma relação afectiva com o livro e com o ato de ler] que importa partilhar” (Gomes, 1996, p.32)

Segundo Veloso (2003), um livro deve respeitar a fantasia do mundo que a criança vivencia, respeitando a sua especificidade, de modo a que as crianças construam uma identidade, ultrapassando medos, esclarecendo dúvidas, tendo como matéria privilegiada a sensibilidade e inteligência (p.3). Assim, a temática das narrativas ou dos poemas para crianças tem de considerar a especificidade do destinatário sendo este um critério para a seleção de livros.

Veloso (2003) refere ainda que um bom livro atrai o olhar e o tato do leitor, através de vários suportes como o seu formato, espessura, lombada e qualidade do papel. Estes

critérios são indispensáveis para a manipulação do livro, uma vez que as crianças vão usar as vezes que quiserem. Deste modo, a resistência do material terá de assegurar a sua utilização. A relação de afeto que as crianças poderão estabelecer com um livro, quer pelo toque quer pelo olhar também pode ser da responsabilidade de uma contracapa criativa.

Relativamente ao texto, um critério a ter em conta tem a ver com as competências linguísticas do leitor, à capacidade de interpretação de diferentes enunciados e das competências de leitura. A simplicidade ou complexidade do plano lexical e morfosintático torna-se assim indispensável para atingir uma coerência entre aquilo que o aluno tem adquirido e o que é novo. O “sentido de uma palavra ou expressão desconhecidas pode ser apreendido pelo contexto (permitindo ao autor trabalhar as palavras da forma que considera mais adequada para que o texto preserve a sua dimensão estética” (Velo, 2003, p.10). Assim, independentemente da complexidade ou simplicidade do texto este deve desafiar e ultrapassar as capacidades das crianças. Um texto, seja de que género literário for, não deve infantilizar as temáticas.

A ilustração é também um critério de seleção de livros de extrema importância, uma vez que a imagem é indispensável para a compreensão da própria história e uma aprendizagem do olhar. Tal significa que os livros de histórias que oferecem aos alunos alternativas estéticas facilitam o desenvolvimento da sensibilidade artística, permitindo “a entrada no mundo da fantasia e possibilitando o contacto com uma linguagem ambivalente e plurissignificativa” (cf. Mergulhão, 2008, p.43). Existe assim uma relação entre texto e imagem, o que possibilita ao aluno experiências de leitura com “beleza” plástica e literária, isto é, livros que registam uma coesão entre as duas linguagens, contribuindo para uma melhor compreensão do livro no seu todo. Deste modo, o texto e a ilustração funcionam como uma só unidade, num contexto de dialogismo.

Os textos de literatura para as crianças, segundo Cerrillo (2006), apresentam referências intertextuais que relacionam a linguagem verbal e visual com os conhecimentos e experiências do leitor, sendo da responsabilidade do professor a sua explicitação. Assim, quanto à intertextualidade Custódio (2014) defende que esta acontece nos momentos em que uma obra faz referência a outra e está presente em atividades como a pintura, escultura, música, fotografia ou publicidade, possibilitando uma relação de interação entre diversas áreas. Esta ideia é reforçada por Fillola (2010) que considera a leitura uma constante procura do conhecimento que permite encontrar componentes intertextuais entre várias obras. Tabernero (2007) defende que a intertextualidade está dividida em duas partes: a que abrange obras conhecidas pelo leitor,

reforçando a relação entre autor e recetor; e a que corresponde às obras desconhecidas pelo leitor, cuja obra engloba a sua própria história e convida o leitor a seguir novos caminhos. É fundamental “o desenvolvimento das competências linguísticas e literárias a reflexão e inovação pedagógica dos métodos e estratégias de ensino no âmbito da intertextualidade, como um instrumento de formação literária” (Gracida & Mata, 2013). Deste modo, métodos e estratégias que promovam o desenvolvimento das competências intertextuais, de acordo com os interesses e saberes dos alunos são indispensáveis para uma influência positiva relativa à leitura e escrita.

## **2.2 As funções da escola no desenvolvimento de aprendizagens literárias e artísticas**

De acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, as áreas de competências do perfil dos alunos são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes. Estas são complementares entre si e não correspondem a uma área curricular específica, sendo que cada uma está necessariamente envolvida em múltiplas competências, teóricas e práticas. A ação educativa é compreendida como uma ação formativa, especializada e fundamentada no ensino, adotando princípios e estratégias pedagógico-didáticas que visam as aprendizagens. É necessário procurar a melhor forma e os recursos mais eficazes para os alunos aprenderem, de maneira a criarem uma adequação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes, conjuntamente e individualmente, ao longo da escolaridade obrigatória. As aprendizagens resultantes dos diferentes contextos na prática em trabalho individual e/ou coletivo (turma, escola e comunidade) podem integrar transversalmente conteúdos de várias áreas de conhecimento, em diferentes ambientes (formais, não formais, físicos, digitais).

### **Educação Literária**

O ensino e a aprendizagem da língua portuguesa ao longo da escolaridade obrigatória integra o conjunto das competências indispensáveis para a realização pessoal e social dos alunos e para uma formação consciente e interventiva. Em articulação com o

Perfil dos Alunos, entender o português como objeto de estudo envolve o entendimento da língua como “fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” (Ministério da Educação, 2018, p.1). É na complementaridade entre diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do português se constroem: “produção e recepção de textos (orais, escritos, multimodais), educação literária, conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento). Cada uma corresponde a uma competência, sendo que a partir destas emergem as Aprendizagens Essenciais (AE) da disciplina de Português.

De acordo com as Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2018), no 3.º ano de escolaridade (ano no qual o presente estudo foi desenvolvido), no domínio específico da Educação Literária pretende-se que o aluno seja capaz de:

ouvir ler obras literárias e textos da tradição popular. Ler integralmente narrativas, poemas e texto dramático, por iniciativa própria ou de outrem. Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e em textos visuais (ilustrações). Compreender textos narrativos, poéticos e dramáticos, escutados ou lidos. Ler poemas em público, com segurança. Fazer a leitura dramatizada de obras literárias. Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas. Apresentar obras literárias em público, através da leitura de poemas e da representação de textos dramáticos. Desenvolver um projeto de leitura que implique seleção de obras, a partir de preferências do aluno previamente discutidas em aula (p.9-10).

Conclui-se assim que no domínio da Educação Literária pretende-se que os alunos contactem com referências literárias, desenvolvendo capacidades de apreciação e experimentação artístico-literária, de modo a encontrarem na leitura um hábito e gosto, que os motive a estabelecer relações com textos literários (orais e escritos), incluindo a leitura, a escrita, a apreciação, entre outros.

Segundo o Ministério da Educação (2015), a Educação Literária vem dar mais consciência ao ensino da língua, reforçando a nível curricular a formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania. “Ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética (p.8). O Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015) objetiva ainda o que são os conteúdos e quando se devem lecionar, indicando uma metodologia na qual haja uma “correspondência clara e fundamental entre atividades e descritores de desempenho [...] e que contemple todos os descritores de desempenho.” (Buescu et al., 2015, p.38). Os objetivos e descritores de desempenho das Metas Curriculares articulam-se, permitindo aos professores concentrarem-se no essencial,



delineando assim as melhores estratégias de ensino. A seleção e elaboração dos descritores de desempenho dos diferentes objetivos permitem que cada um seja objeto de ensino. No entanto, para que este possibilite uma aprendizagem consistente deve proporcionar a observação de situações de natureza linguística e literária, uma problematização adequada ao nível de ensino, o esclarecimento da informação e a prática por parte do aluno.

No domínio da Educação Literária no 3.º ano de escolaridade (ano de escolaridade da turma onde decorreu o estudo), os objetivos e descritores de desempenho para este domínio e nível de ensino são:

### **21. Ler e ouvir ler textos literários.**

1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.
2. Praticar a leitura silenciosa.
3. Ler em voz alta, após preparação da leitura.
4. Ler poemas em coro ou em pequenos grupos.

### **22. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos**

1. Reconhecer regularidades versificatórias (rima, sonoridades, cadência).
2. Confrontar as previsões feitas sobre o texto com o assunto do mesmo.
3. Identificar, justificando, as personagens principais.
4. Fazer inferências (de tempo atmosférico, de estações do ano, de instrumento, de objeto).
5. Recontar textos lidos.
6. Propor alternativas distintas: alterar características das personagens e mudar as ações, inserindo episódios ou mudando o desenlace.
7. Propor títulos alternativos para textos.
8. Interpretar sentidos da linguagem figurada.
9. Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos.

### **23. Ler para apreciar textos literários.**

1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.
2. Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas.

#### **24. Ler em termos pessoais.**

1. Ler, por iniciativa própria ou sob orientação do professor, textos diversos, nomeadamente os disponibilizados na Biblioteca Escolar.
2. Apresentar à turma textos e livros lidos, justificando a escolha.

#### **25. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.**

1. Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas.
2. Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação).
3. Escrever pequenos textos em prosa, mediante proposta do professor ou por iniciativa própria.
4. Escrever pequenos poemas, recorrendo a poemas modelo.

O programa atual do 1º. Ciclo refere, no domínio da Educação Literária um conjunto de obras e textos literários, a nível nacional, para leitura anual, garantindo que a escola tenha um mínimo de obras literárias de referência em comum. De modo a complementar as leituras referidas, a leitura autónoma é apoiada pelo Plano Nacional de Leitura (PNL), sustentando as escolhas pessoais dos alunos, sob orientação do professor ou do professor bibliotecário. As particularidades e os interesses dos leitores devem ter destaque uma vez que “é fundamental que se proporcione o contacto com propostas de leitura diversificadas, nomeadamente as que mais diretamente se relacionam com as idades e as experiências dos alunos neste ciclo.” (Bastos, 2013, p.185-187).

O papel da escola na Educação Literária apresenta-se assim como um suporte pedagógico que proporciona o contacto com obras literárias de referência e textos literários, de modo a formar leitores críticos e reflexivos.

#### **Educação Artística - Artes Visuais**

As Artes Visuais revelam-se como uma área do conhecimento essencial para o desenvolvimento universal e integral dos alunos, em concordância com os modos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, dos diferentes contextos visuais. De acordo com as Aprendizagens Essenciais (AE) relativas ao Ensino Básico homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, o aumento e enriquecimento de experiências visuais e plásticas dos alunos são o objetivo principal, colaborando ao longo do processo

de aprendizagem, para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística e manifestando o gosto pela apreciação e fruição de contextos culturais diferentes.

As Aprendizagens Essenciais para a Educação Artística - Artes Visuais estão organizadas, nos diferentes ciclos, segundo Domínios/Organizadores. Estes abrangem “competências estéticas e técnicas, envolvem saberes, a apropriação e domínio de materiais e suportes e integram o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística” (p. 4). Nos Domínios/Organizadores os processos artísticos e tecnológicos articulam-se com os contextos culturais, nomeadamente históricos, sociais e políticos.

Segundo as Aprendizagens Essenciais para as Artes Visuais (2018), no 1.º ciclo do Ensino Básico, os Domínios/Organizadores estão estruturados designadamente por:

- **Apropriação e Reflexão:**

- Observar os diferentes universos visuais, tanto do património local como global (obras e artefactos de arte – pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia, instalação, land’art, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia, linguagens cinematográficas, entre outros), utilizando um vocabulário específico e adequado;

- Mobilizar a linguagem elementar das artes visuais (cor, forma, linha, textura, padrão, proporção e desproporção, plano, luz, espaço, volume, movimento, ritmo, matéria, entre outros), integrada em diferentes contextos culturais (movimentos artísticos, épocas e geografias) (p.7).

- **Interpretação e Comunicação:**

- Dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leituras da(s) realidade(s). Compreender a intencionalidade dos símbolos e dos sistemas de comunicação visual. Apreciar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais;

- Perceber as razões e os processos para o desenvolvimento do(s) gosto(s): escolher, sintetizar, tomar decisões, argumentar e formar juízos críticos. Captar a expressividade contida na linguagem das imagens e/ou outras narrativas visuais. Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo, através da comparação de imagens e/ou objetos (p.7-8).

- **Experimentação e Criação:**

- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas e itinerários; técnica mista; assemblage; land’art; escultura; maquete; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais;

- Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (carvão vegetal, pasta de modelar, barro, pastel seco, tinta cenográfica, pincéis e trinchas, rolos, papéis de formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações;

- Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas;

- Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos;

- Utilizar vários processos de registo de ideias (ex.: diários gráficos), de planeamento (ex.: projeto, portefólio) e de trabalho (ex.: individual, em grupo e em rede);

-Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação (p.8).

Estas Aprendizagens Essenciais para as Artes Visuais apresentam um desenvolvimento das competências dos alunos, uma vez que estes poderão adquirir conhecimentos relativos por exemplo à textura, linha, forma, cor, entre outros, que serão mobilizados de modo gradual, sendo mais complexos conforme aprofundados e aplicados pelos alunos em experiências e vivências com significado. O documento do Ministério da Educação – “Organização Curricular e Programas- 1º Ciclo de Ensino Básico” (2004) refere quais as competências que os alunos do ensino básico devem adquirir, através de vivências de atividade artística. Deste modo, no 1.º Ciclo do Ensino Básico de Expressão e Educação Plástica são apontados como princípios orientadores:

a manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade. A exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies (Ministério da Educação, 2004, p.89).

A escola como “instituição de formação, tem o seu próprio interesse pedagógico em cumprir programas, horários e em seguir modelos, esquecendo por vezes a espontaneidade, a liberdade, a criação, o sentido estético de cada ser humano” (Sousa, 2011, p. 3). É fundamental que o aluno estabeleça relações entre saberes e vivências, de modo a expressá-las a partir de diferentes linguagens artísticas. Desta forma, a Educação Artística surge como “desafio de modelar de um modo eficaz os valores da cultura, os meios disponíveis para a educação e para a avaliação dos perfis individuais dos estudantes (Gardner, 1994, p.16).

De acordo com os princípios orientadores referidos na Expressão e Educação Plástica, a possibilidade de a criança expressar-se a nível pessoal nas inúmeras experiências que realiza é mais importante do que as apreciações feitas segundo padrões estereotipados e representações realistas. Assim, a educação “deverá promover o crescimento dos educandos em todas as suas dimensões, aptidões, faculdades ou capacidades” (Dias, 2009, p. 89).

Nesta fase, o professor deve apoiar as crianças respondendo às suas iniciativas e intensificando, de forma gradual, a ação educativa, de modo a complexificar a aprendizagem de capacidades técnicas e reflexivas no domínio da arte. “É nesse percurso que é indispensável uma boa prática pedagógica desenvolvida pelo professor.” (Walsh, cit por Serra, 2004, p. 73).

### **2.3 O papel do professor no desenvolvimento do sentido estético e literário dos alunos**

O professor, ao conhecer o nível de desenvolvimento da criança e as competências por ela adquiridas, deve possibilitar-lhe a experimentação e permitir-lhe que o faça conforme os seus conhecimentos. A experimentação assume um papel indispensável no desenvolvimento integral da criança, mais propriamente no processo criativo.

No desenvolvimento do sentido literário, o professor deve criar métodos e estratégias que promovam o desenvolvimento das competências intertextuais, de acordo com os interesses e saberes dos alunos, de forma a influenciá-los positivamente relativamente à leitura e escrita, bem como desenvolver a capacidade de relacionar o texto com outros contextos. Deste modo, surge a necessidade de conhecer diversos meios artísticos e formas de arte, bem como ter conhecimento do desenvolvimento do mundo plástico da criança. Para além disto, segundo Althouse, Johnson e Mitchell (2003), o professor deverá ter conhecimento dos materiais, da sua utilização, das suas funções e de novas aplicações e, inclusivamente, experienciá-los de forma a ter noção das suas potencialidades. Uma “pedagogia atenta às virtualidades da criança, vai possibilitar-lhes, primordialmente, a espontaneidade das suas expressões, as quais livremente desabrochando numa actividade lúdica proporcionam também, quando essa actividade apresenta já uma feição artística, uma abertura para a criatividade” (Sousa, 2003, p.83). O discurso do professor é outro aspeto a ter em consideração enquanto estratégia fundamental para melhorar o processo do desenvolvimento. Este deve ser adequado à criança, mas manter o rigor concetual, sendo do domínio dos conceitos específicos da arte, bem como a sua integração natural, adequada e contextualizada na sua pedagogia.

Assim, articular e valorizar os saberes e aspetos inerentes ao desenvolvimento da arte é um dos indicativos da intencionalidade educativa do professor, se não as atividades serão simplesmente momentos de expressão livre, em que a criança exterioriza as imagens e conhecimentos que constrói a partir das suas vivências, sem qualquer objetivo definido

intencionalmente. O conjunto de experiências organizadas com sentido e relacionadas entre si são permitirão ao processo educativo ser coerente e consistente.

Medeiros (2009) destaca que ao professor é-lhe imposto o:

conhecimento científico aprofundado do ramo do saber que ensina; - conhecimento didático (teórico e prático) correspondente; - conhecimento dos métodos e técnicas de avaliação; - conhecimento dos alunos (psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem) e das suas condicionantes (sociologia da educação, organização e administração educativas); e – conhecimento da dinâmica de grupos (p. 44).

Assim, a intencionalidade do professor suporta o processo, sendo necessário refletir sobre a ação desejada, adequando às necessidades e ritmos das crianças e, ainda, sobre os valores e objetivos que lhes estão implícitos. Conforme refere Cunha (2008):

o profissional competente deverá ser, acima de tudo, um prático reflexivo, capaz de produzir conhecimentos segundo as suas experiências. É um processo que facilita o desenvolvimento da ação presente e futura, a partir da perspetivação de comportamentos passados e actuais, e da reconstrução do significado das experiências (crenças prévias) (p. 80).

Quanto à relação estabelecida entre o professor e a criança, esta é fundamental para o desenvolvimento da personalidade e de aspetos emocionais e sentimentais. “A ação educativa deve basear-se na relação afetiva e espontânea. A educação é, na fase da vida da criança que corresponde à aquisição da linguagem falada, fortemente impregnada pelo afeto do educador.” (João dos Santos, citado por Sousa, 2003 p.147). Para que o clima de bem-estar seja estabelecido é necessário que o professor seja atento, delicado, compreensivo e acredite nas capacidades da criança, sem exigências ou imposições, pois o objetivo é que esta se sinta segura, num ambiente ideal para a descoberta, exploração e expressão.

Segundo Arquimedes Santos (1977, citado por Sousa, 2003), isto não exclui, a autoridade do educador, antes pelo contrário apoia a criança nas suas dificuldades, perturbações e individualidades. O professor, na educação pela arte, deve apoiar-se assim numa atitude não diretiva de forma a conseguir um clima de liberdade, motivação e autodescoberta da criança. Lowenfeld e Brittain (1970) defendem que o professor não se deve manifestar depreciativamente em relação às produções da criança de modo a não se desmotivar na continuidade do processo criativo. “As restrições colocadas (...) levam muitas vezes a um corte radical na capacidade criadora da criança, perdendo esta a

autoconfiança que possuía até ali, pois sente que os seus trabalhos são alvo de críticas e que não poderão expressar-se livremente” (Ferreira, 2009, p.60).

Quanto à exploração dos materiais, Alarcón (2000) afirma que a criança deve ter experiências em que interaja com diferentes materiais. O professor deve complexificar progressivamente a sua exploração, preparando previamente os recursos materiais e humanos para as atividades, sendo que a escolha criteriosa do material deve facilitar o desenvolvimento do aluno. Deste modo, há que possibilitar o espírito lúdico, construtivo e reflexivo a partir da exploração de diferentes materiais em diversos contextos, como por exemplo na instituição e comunidade. A criança amplia as formas de comunicação com a transformação das ideias e a utilização dos materiais, permitindo o seu autoconhecimento e do meio envolvente.

Em suma, o professor desempenha um papel único durante todo o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é “um mediador ao propiciar apropriação de conteúdos, por meio de mobilização interna dos sujeitos ao atribuírem sentidos e significados para suas vidas diante da contextualização dos conteúdos trabalhados que ultrapassam as paredes da sala e permeiam a realidade desses sujeitos” (Feitosa e Aquino, 2011, p. 70). Deste modo, o professor deve desafiar e proporcionar atividades que coloquem problemas cuja importância seja reconhecida pelos alunos, criar estratégias em conceitos iniciais vastos e abrangentes, bem como avaliar a aprendizagem dos alunos no contexto do ensino quotidiano. A importância de motivar e estimular os alunos é importante, sobretudo, na capacidade de despertar emoções positivas.

### **2.3.1 “Da transmissão à colaboração”**

De forma a que os alunos estejam motivados, empenhados e recetivos é necessário que o professor construa propostas de trabalho e adote metodologias que ajudem os alunos a apropriarem-se individualmente do conhecimento construído socialmente. “As possibilidades de resolução de um problema em interação quando um adulto ou outra criança mais competente dão orientações, ajudam a estruturar e a resolver um problema, e o nível de desenvolvimento atual, ou seja, as possibilidades de resolução individuais” (Mata, 2001, p.76). Maset et al (2007) defende que perante uma situação cooperativa, os alunos que apresentam mais dificuldades têm mais oportunidades de serem ajudados, uma vez que o professor tem mais ocasiões para atender às suas dificuldades e porque também podem contar com a ajuda dos colegas de grupo (p.14).

Na aprendizagem cooperativa, o professor não é o centro do processo de ensino-aprendizagem, sendo os alunos a assumir essa posição. Porém, o professor não deixa de ser uma “fonte de informação e um recurso a quem os alunos devem recorrer, mas é óbvio que o professor é muito mais do que uma via de acesso à informação” (Cochito, 2004, p.70). Johnson, Johnson e Smith (1991, cit. por Lopes e Silva, 2009) referem três fases distintas do professor nesta metodologia: pré-implementação, implementação e pós-implementação (p.53). Na pré-implementação, o professor ao assumir determinadas funções, nomeadamente o cuidado de explicar aos alunos o porquê de recorrer a esta metodologia de trabalho, define também os grupos de trabalho de acordo com o número de elementos de um grupo e o espaço da sala de aula, ou seja, o professor organiza de forma a facilitar a interação e movimentação dos alunos (p.54). O professor revela também cuidado nas tarefas propostas ao “apresentar clareza na explicação das tarefas para que os alunos entendam o que lhes é pedido” (Fontes e Freixo, 2004, p.58).

Na fase da implementação, o professor deve “circular entre os grupos, supervisionando a interação desenvolvida entre os diferentes elementos, assim como tomar nota do progresso escolar dos alunos e do empenho na execução das tarefas e das competências demonstradas” (Fontes e Freixo, 2004, p.58). Para além disso, Lopes e Silva (2009) consideram indispensável a intervenção do professor no trabalho dos alunos em grupos, se necessário caso veja conflitos ou distrações. O professor poderá ainda elogiar os alunos individualmente e o grupo quando desenvolvem o trabalho de forma adequada (p.64).

Por último, na pós-implementação, Johnson, Johnson e Smith (1991, cit. por Lopes e Silva, 2009) referem que o professor solicite a cada grupo uma síntese do trabalho desenvolvido através de uma apresentação à turma, ou então o próprio professor sintetizar os aspetos mais relevantes trabalhados em aula. Nesta fase, o professor avalia ainda a aprendizagem desenvolvida pelos grupos e procede a uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido (p.65). É claro que o professor assume um papel indispensável nesta metodologia de trabalho, sendo que as funções, referidas anteriormente, são importantes para que os alunos consigam alcançar os seus objetivos.



### **2.3.2 Estratégias de trabalho no âmbito do Círculo de Leitura e Expressão Plástica**

Os alunos estabelecem relações entre si e com os outros (família, escola e comunidade, por exemplo) em diversos contextos de cooperação, colaboração e interajuda. Surge deste modo o envolvimento em experiências formais e informais (colaborar, debater, negociar, etc.), trabalhos e diálogos. Os alunos aprendem a partilhar espaços e a relacionar-se em grupo, observando diferentes perspetivas e contruindo consensos. O sentido crítico e a empatia possibilitam o confronto e a resolução de problemas de natureza relacional, no decorrer das experiências vivenciadas.

Numa aprendizagem construtivista, o ambiente fomenta o diálogo e a cooperação, a responsabilidade conjunta pelo trabalho, o alcance dos objetivos, a tomada de decisões, a reflexão sobre os processos, a partilha de ideias, a autoavaliação e avaliação de pares, etc. Desta forma, cabe ao aluno um papel ativo na construção do seu conhecimento, da interação com os outros e da participação em atividades investigativas e de resolução de problemas.

O conhecimento desenvolve-se na interação com os outros, isto é, num determinado contexto sociocultural e histórico. Segundo Vygotsky (1978), os processos mentais como a memória lógica e pensamento, só se desenvolvem em interação com os pares ou grupos. Estes processos “deslocam-se do plano social para o plano psicológico, caminham da regulação social para a autorregulação” (Fontes e Freixo, 2004, p.16), ou seja, primeiramente desenvolvem-se num plano social e posteriormente num individual, possibilitando que as experiências sejam interiorizadas e constituam as competências individuais de cada um.

Fontes e Freixo (2004) considera “a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento um processo eminentemente social e que as funções psicológicas humanas são mediadas pela cultura, são historicamente desenvolvidas e resultam da atividade prática” (p.16). Deste modo, a escola é considerada um contexto social onde as salas de aula representam organizações sociais e onde se estabelecem várias interações, como por exemplo professor-aluno e aluno-aluno. Segundo (Fontes e Freixo, 2004, p.18), o ensino deve consistir em propostas de trabalho em que o aluno ainda não consegue realizar sozinho mas que é capaz com o professor e os seus pares, uma vez que se a escola limitar-se a propor tarefas que os alunos conseguem desenvolver autonomamente, torna-se algo meramente repetitivo, não contribuindo assim para o processo cognitivo dos alunos. É

assim indispensável que o trabalho pedagógico seja desenvolvido em cooperação, isto porque o apoio dado num momento contribuirá para que no futuro o aluno consiga desenvolver o trabalho de forma autónoma.

Blau (2014) destaca as atividades em grupo como promotoras de um processo de desenvolvimento de significados, bem como da personalidade dos próprios alunos. Relativamente à Educação Literária, planear atividades em três etapas (pré-leitura; leitura e pós-leitura), bem como criar um ambiente de interação, partilha e confiança entre professor e alunos são exemplos de procedimentos a implementar no contexto de sala de aula.

É neste contexto que surge o círculo de leitura, uma estratégia de pós leitura sugerida por Giasson (2005) e Sousa (2007) que consiste na leitura do mesmo texto por todos os elementos de um determinado grupo, promovendo deste modo a reação ao texto literário, bem como a discussão e partilha entre os alunos. Cada elemento do grupo assume uma determinada função a desempenhar posteriormente à leitura. As funções de cada aluno serão atribuídas pelo professor, de acordo ou não com o número de elementos da turma e tendo em conta a dificuldade da tarefa. O professor no círculo de leitura é um mediador que tem como tarefa organizar e apoiar os alunos nas suas funções. Este observa os alunos, reúne-os em grupos e recolhe informações sobre o seu comportamento na discussão em grupo, permitindo-lhe assim planear momentos de reuniões seguintes.

Os alunos deverão ser esclarecidos sobre a função a desempenhar no grupo, de modo a proceder à recolha de dados, indispensável para preparar a apresentação. Os alunos discutirão a partir de questões abertas provenientes da sua função, como por exemplo “Que personagem(ns) mais gostas?”, sendo da responsabilidade do aluno decidir as questões a colocar aos colegas. “Os tópicos para discussão vêm dos alunos. Eles decidem sobre o seu próprio tópico de discussão. Esta liberdade não deve ser confundida com permissão para falar sobre qualquer coisa” (Giasson, J., 2005). Conforme refere Giasson (2005), as funções são transitórias, ou seja, quando os alunos aprendem a discutir essas funções são abandonadas em benefício da aprendizagem da discussão. Os grupos têm também a oportunidade de discutir com os elementos da turma quer no momento da apresentação quer noutras reuniões. “Quando há uma rotação na formação dos grupos, todos têm a oportunidade de discutir com todos os outros membros do grupo na classe” (Giasson, J., 2005)

No círculo de leitura, a relação entre a escrita e a ilustração orientam a discussão. “A escrita e o desenho orientam a discussão. Os alunos escrevem as suas reacções ou

ilustram-nas. Quando o grupo se reúne, estes cadernos são uma fonte de ideias para discussão” (Giasson, 2005). Assim, esta conjugação entre a linguagem verbal e visual resultante do círculo de leitura potencia aos alunos uma relação entre códigos literários e artísticos. Deste modo, a estratégia didática implementada neste estudo (círculo de leitura) promove o registo de aspetos da história através das ilustrações dos alunos, resultando assim em produções artísticas no âmbito da Expressão Plástica.

Neste sentido, os momentos do círculo de leitura relacionados com a Expressão Plástica também integram estratégias de trabalho em que os alunos envolvem a realização de tarefas em grupo, individual e a pares. Segundo as Aprendizagens Essenciais - Artes Visuais, estas estratégias possibilitam aos alunos a cooperação com os seus pares na partilha de saberes, o respeito pelos colegas e o apoio nas dificuldades sentidas nas atividades. O trabalho colaborativo possibilita aos alunos estabelecer relações com os elementos do grupo e os seus trabalhos, bem como discutir e argumentar sobre pontos de vista relativos a diferentes formas visuais, desenvolvendo o sentido crítico e estético. Deste modo, os diferentes modos de trabalho permitem ao grupo/aluno encontrar soluções para a criação de novas imagens, através de materiais e técnicas de Expressão Plástica, de forma a relacionarem intencionalmente conceitos e expressividade nas suas representações.

Em suma, o presente estudo relaciona elementos de natureza escrita e plástica em que através de estratégias de trabalho no âmbito do Círculo de Leitura se destacam experiências visuais associadas à Expressão Plástica.

## **Capítulo 3 – Metodologia de Investigação**

Neste capítulo é apresentada a metodologia utilizada no estudo e explicitadas as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados. Por fim, são descritos os procedimentos de análise de dados.

### **3.1 Metodologia e opções metodológicas**

A problemática do presente estudo possibilitou a investigação das práticas através de situações sustentadas nos conhecimentos e aprendizagens dos alunos, assim como na aplicação dos conhecimentos produzidos.

A investigação teve como objetivo geral compreender de que modo as histórias infantis promovem o desenvolvimento de competências e aprendizagens associadas à Expressão Plástica. Quanto aos objetivos específicos, primeiramente, o objetivo é identificar o conhecimento prévio dos alunos no que respeita à capacidade de ilustrar histórias, enquanto que o segundo é identificar e analisar os resultados obtidos nos registos escritos e produções artísticas realizados pelos mesmos. Pretendia-se também que os alunos adquirissem conhecimentos sobre artistas plásticos e técnicas de Expressão Plástica, com base nas histórias infantis escutadas.

De modo a concretizar uma investigação empírica apropriada é necessário definir estratégias relacionadas com o processo metodológico. Assim, de acordo com os objetivos do estudo, o processo adota uma metodologia que se enquadra numa abordagem de investigação quantitativa e qualitativa, com características idênticas à metodologia pela investigação-ação.

A investigação qualitativa é definida por características muito específicas, que diferem de outros métodos de investigação, pois “a investigação qualitativa é, (...) considerada um campo interdisciplinar e transdisciplinar que atravessa as ciências físicas e humanas.” (Nelson et al.,1992 citado por Aires, 2012, p.13). A fonte direta para a recolha de dados é o ambiente natural, logo o investigador tem de dedicar muito tempo nos locais em estudo para esclarecer questões educativas, tornando-as o instrumento principal deste tipo de investigação. A sua presença constante no local de estudo demonstra a sua preocupação pelo contexto, uma vez que as ações observadas no seu ambiente natural possibilitam uma maior compreensão por parte dos investigadores. Parte destes optam pela utilização de equipamento digital de modo a terem registos reais, evitando assim perdas de informação. Ao longo do período de investigação do meu

projeto, no contexto em questão, reuni informações distintas sobre as sessões desenvolvidas.

Este tipo de investigação tem também um caráter descritivo, pois a recolha de dados é feita através de palavras ou imagens, passando por registos minuciosos de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, registo oficiais, entre outros. “Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). A forma como os dados são registados é fundamental para que estes sejam analisados em todos os aspetos e em tudo aquilo que possuem. Durante o processo de investigação, de modo a guardar toda a informação indispensável para o estudo e a obter um maior conhecimento, transcrevi diálogos dos alunos em grupo e/ou individualmente, registei dados considerados pertinentes, anotei questões frequentes sobre o contexto de sala de aula com o apoio da colega de estágio e da professora cooperante, tirei inúmeras fotografias e realizei gravações das sessões, respeitando a forma como foram recolhidos para análise de dados.

Ainda sobre a investigação qualitativa, “na educação, os investigadores qualitativos, questionam incessantemente os sujeitos de investigação, com o intuito de perceber aquilo que eles exprimem, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social” (Psathas 1973, citado por Bogdan & Biklen 1994, p.51). Neste sentido, de acordo com o estudo que realizei, o diálogo entre investigadores e sujeitos revelou-se fundamental para a compreensão da ação dos intervenientes.

Relativamente à investigação-ação, segundo Dick (1999, citado por Coutinho et al, 2009), esta pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que engloba a ação e a investigação, utilizando ao mesmo tempo um processo cíclico que varia entre a ação e a reflexão crítica. A investigação caracteriza-se pela utilização de conceitos, teorias, linguagem, técnicas e instrumentos, de modo a dar resposta aos problemas e interrogações que surgem nos mais diversos âmbitos de trabalho. Segundo Coutinho (2009), a investigação-ação é definida em cinco características:

- (1) Participativa e colaborativa, pois implica todos os intervenientes no processo, fazendo do investigador um elemento não externo à investigação;
- (2) Prática e interventiva, porque não se limita apenas à teoria e à descrição de uma realidade, mas intervém nessa realidade estando ligada à mudança;

- (3) Cíclica, pois existe uma espiral de ciclos que geram possíveis mudanças onde a teoria e a prática estão ligadas;
- (4) Crítica, onde os investigadores são agentes de mudança críticos e autocríticos;
- (5) Auto avaliativa porque as mudanças são continuamente avaliadas de modo a criar uma melhor adaptação e produção de novos conhecimentos.

A investigação-ação deve estar definida de acordo com um plano de investigação e um plano de ação, sendo sustentado por um conjunto de métodos e regras. Estas constituem as fases deste processo metodológico. Assim, segundo Pérez Serrano (1994, citado por Fernandes, 2006, p.6), para se concretizar um processo de investigação-ação será necessário seguir quatro fases:

1. Diagnosticar ou descobrir uma preocupação temática, isto é o “problema”.
2. Construção do plano de ação.
3. Proposta prática do plano e observação de como funciona.
4. Reflexão, interpretação e integração dos resultados. Replanificação.

A participação ativa do professor, como agente de mudança, pode e deve contribuir para a investigação-ação. O que se pretende ao utilizarmos esta metodologia é a mudança na maneira e na dinâmica da intervenção educativa que realizamos no dia-a-dia na escola. Esta intervenção capaz de gerar mudança só é possível quando nos envolvemos todos (comunidade educativa) na dinâmica de ação e intervenção. A estratégia mais eficiente para que as mudanças necessárias ocorram na comunidade educativa, será o envolvimento de todos os intervenientes, numa dinâmica de ação-reflexão-ação. Segundo Froufe Quintas (1998 citado por Fernandes, A. 2006, p.8), a investigação-ação pode ajudar o professor/educador a “desenvolver estratégias e métodos” para que a sua intervenção seja mais adequada, bem como, “propiciar técnicas e instrumentos de análise da realidade, assim como formas de recolha e análise de dados.” O contributo desta metodologia é indispensável para uma reflexão sistemática sobre a prática educativa, com o objetivo de melhorar e transformar. Associar a investigação-ação à prática educativa do professor significa “tomar consciência das questões críticas relativas à aula, criar predisposição para a reflexão, assumir valores e atitudes e estabelecer congruência entre as teorias e as práticas.” (Matos 2004, citado por Fernandes, A. 2006, p.9) Um trabalho de investigação começa sempre pela definição ou

contextualização do problema para o qual se pretende encontrar resposta ou solução, no caso do meu estudo procurei analisar e compreender de que modo as histórias infantis promovem o desenvolvimento de competências e aprendizagens associadas à Expressão Plástica. O método de investigação escolhido, investigação-ação, é necessário para a organização do trabalho investigativo, uma vez que ao acaso não se descobre o que se procura saber.

Numa metodologia qualitativa os dados são obtidos no meio onde se desenvolve a ação, sendo que tal como referem Bogdan e Biklen (1994), descrevem as situações vividas pelos participantes, justificando a abordagem qualitativa e a interpretação dos significados atribuídos. Assim, a partir da observação direta das interações - quer entre alunos(as), quer entre professores(as), realizadas na sala de aula, pretende-se obter os dados e compreender desse modo uma forma mais significativa do que se pretende investigar.

É importante compreender os acontecimentos durante o processo, como por exemplo: o que acontece e o porquê de acontecer, sendo que no final é também necessário ter em consideração as produções finais. A meu ver, a metodologia qualitativa é a que melhor se adequa a esta investigação visto que o principal objetivo é perceber se as representações artísticas dos alunos sofrem alterações desde a primeira história infantil escutada até à última, recorrendo a uma estratégia de pós-leitura (círculo de leitura). Desta forma, este género de competências implica a reflexão compreensiva dos processos e da sua importância para as aprendizagens dos alunos.

Em suma, no decorrer do processo de investigação assumi o papel de professora-estagiária e de investigadora, tendo sido possível participar ativamente no contexto natural; bem como estudá-lo de modo a obter as informações e dados fundamentais para o mesmo. Conforme refere Bisquerra (1989, citado por Coutinho, 2011), a investigação-ação pode incluir o uso de técnicas de recolha de dados quantitativos ou qualitativos. No caso do meu estudo, das técnicas existentes para registar e recolher dados, utilizei técnicas não documentais, uma vez que numa perspetiva qualitativa distinguem-se dois grupos de técnicas de pesquisa: as documentais (clássicas e modernas) e as não documentais (observação participante, experimentação e observação não participante. As técnicas utilizadas foram a observação participante, a análise documental e o inquérito por questionário.



### 3.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas de investigação constituem “conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação.” (Almeida e Pinto, 1990, p.102), sendo indispensável a exatidão nas medidas e a validade dos instrumentos e procedimentos de recolha e tratamento da informação.

A utilização de diferentes métodos de recolha de dados, significativos para a investigação, permitem investigar sobre a mesma situação, mas de acordo com várias perspetivas e obtendo-se assim informações de diferentes naturezas. “Uma vez decidido e bem definido o tema e especificados os objetivos, estará em condições de considerar a forma de recolha da informação de que necessita” (Bell, 1997, p. 85). Após a escolha do tema e dos objetivos de estudo foi indispensável selecionar as técnicas de recolha de dados que melhor se adequam à investigação pretendida. No meu projeto optei por utilizar as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados: inquérito por questionário (guião), de modo a saber os conhecimentos dos alunos e a sua relação com as histórias infantis e a arte/expressão plástica; a observação participante (notas de campo, registo fotográfico/audiovisual e transcrição de alguns episódios dos alunos) como forma de apoiar a prática desenvolvida no contexto em questão e a análise documental (documentos escritos sobre a problemática em estudo, produções escritas e artísticas dos alunos obtidos a partir da estratégia de pós leitura – círculo de leitura), indispensável para analisar a evolução dos alunos ao longo das sessões.

O quadro seguinte corresponde a uma síntese das técnicas e instrumentos da recolha de dados:

Técnicas de recolha de dados	Instrumentos de recolha de dados
<b>Observação participante</b>	Ferramentas de registo: <ul style="list-style-type: none"><li>• Notas de campo;</li><li>• Registo vídeo;</li><li>• Registo fotográfico;</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transcrição de alguns episódios dos alunos.</li> </ul>
<b>Análise documental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produções dos alunos (obras artísticas);</li> <li>• Registos escritos (registos efetuados pelos alunos no caderno durante o Círculo de Leitura);</li> <li>• Tabela com as características das representações dos alunos na primeira e segunda ficha da obra literária;</li> <li>• Grelhas de análise das aprendizagens artísticas dos alunos.</li> </ul>
<b>Inquérito por questionário</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guião;</li> </ul>

*Quadro 1 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados*

### 3.2.1 Observação participante

A “observação participante consiste na inserção do observador no grupo observado, o que permite uma análise global e intensiva do objecto de estudo.” (Almeida e Pinto, 1990, p.105). Assim, segundo Máximo-Esteves (2008), a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto, permitindo a compreensão dos contextos e das pessoas, bem como as interações (p. 87). Deste modo, a observação direta permite ao investigador reconhecer os acontecimentos tal como acontecem, uma vez que se encontra em contacto com os mesmos. Segundo Afonso (2005) a observação é:

conduzida quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social, [implicando] que o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos que ocorrem ( p. 92).

O facto de aproveitar a minha inserção para observar o grupo de participantes, ao invés de integrar o grupo apenas quando o projeto foi implementado (observação-participação), trata-se de participação-observação. A participação-observação abrange

dois subtipos de técnicas: a observação introspetiva e a observação direta do objeto em estudo. A primeira consiste em “tentar compreender a realidade social por mediação de uma autoanálise do observador” (Almeida e Pinto, 1990, p.106), enquanto que a segunda implica dimensões afetivas que podem influenciar as análises produzidas pelo participante observador. Ambas estão sujeitas à subjetividade, sendo necessária a utilização controlada dos resultados (parcialmente) adquiridos. Tal como em todas as técnicas de observação em ciências sociais, a observação participante também necessita de exigência na sua sistematização, resultando da organização das pesquisas concretas.

De acordo com o estudo apresentado, recorri a grelhas de análise das aprendizagens artísticas dos alunos (cf. Apêndice 1) e a uma tabela com o registo das características das produções artísticas dos alunos (da primeira e segunda ficha da obra literária (cf. Apêndice 2), que me permitiram o registo de dados concretos para a investigação. Ao longo das sessões, anotei questões relativas aos alunos conforme observava (como por exemplo: dificuldades, questões, motivações e inseguranças), registei episódios considerados pertinentes para o estudo em causa, bem como recorri a registos descritivos (as notas de campo) que são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Para além do referido, também efetuei registos em formato vídeo, pois “os produtos da observação tomam geralmente a forma de registos escritos pelo investigador, ou registos em vídeo realizados pelo investigador ou por outrem sob sua orientação” (Afonso, 2005, p. 98), assim como o registo fotográfico, uma vez que este também tem como finalidade “ilustrar, demonstrar e exibir” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91). Deste modo, destaco que ao longo do projeto de intervenção os registos fotográficos e de vídeo permitiram-me relembrar pormenores do contexto de turma em que desenvolvi este estudo, tendo sido possível observar os diferentes modos de trabalho dos alunos, as estratégias adotadas na concretização das tarefas propostas ao longo das sessões, a forma como registavam as informações partilhadas pelos colegas do grupo; a motivação e os receios demonstrados perante novos desafios relacionados com funções a desempenhar nos círculos de leitura, como por exemplo apresentar o trabalho realizado perante uma plateia (grupo de turma) e o modo de se expressarem através das ilustrações/Expressão Plástica. Esta técnica de recolha de dados permitiu-me também observar a evolução dos alunos através da dinâmica dos grupos nos círculos de leitura, mais propriamente nos registos escritos pelos alunos de sessão para sessão e das

produções artísticas resultantes da função de ilustrador (uma das funções do círculo de leitura).

Deste modo, a observação permitiu-me obter evidências que não seriam possíveis apenas com as respostas dadas pelos alunos nos inquéritos por questionário. Os registos do observado possibilitaram uma reflexão sobre a prática, permitindo assim melhorar a minha intervenção ao longo das sessões e possibilitando a obtenção de registos de modo mais objetivo, para mais tarde serem analisados.

### **3.2.2 Análise documental**

A análise documental, segundo refere Carmo e Ferreira (1998), é uma técnica que se propõe a seleccionar, tratar e interpretar a informação presente em diferentes suportes (p.59). Neste sentido, para além das informações recolhidas pela observação recorri também à análise documental. Esta consistiu na análise de documentos, mais propriamente, registos escritos, como por exemplo as respostas aos inquéritos por questionário, grelhas de análise das representações e aprendizagens artísticas dos alunos, notas de campo resultantes do decorrer da prática, as produções dos alunos (registos escritos dos círculos de leitura e produções artísticas) e uma tabela com os registos das características representadas pelos alunos nas duas fichas da obra literária (cf. Apêndice 3); o projeto educativo e as planificações semanais elaboradas para a dinamização das aulas. “Esta técnica tornou-se fundamental, na medida em que possibilitou complementar a informação obtida por outros métodos” (Bell, 1997, p.101).

### **3.2.3 Inquérito por questionário**

Segundo Almeida e Pinto (1990), os inquéritos por questionário são considerados observação não participante, uma vez que “a observação não participante reside na não intervenção do observador nos grupos, nas situações, nos processos sociais em análise” (p.108). Assim segundo, o mesmo autor, refere que o investigador “se apoia numa série de perguntas dirigidas a um conjunto de indivíduos” (p.112), sendo que no caso deste estudo foram aplicados dois inquéritos por questionário (um no início do estudo e outro no fim) em que o público-alvo são os alunos de uma turma de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A linguagem e o tom das questões que constituem um inquérito por questionário têm importância extrema, uma vez que requiere cuidado e atenção relativamente à escolha, conteúdo e formulação das perguntas, bem como ao número de perguntas e respetiva ordem.

Afonso (2005) refere que a aplicação de um inquérito por questionário possibilita “converter a informação obtida dos inquiridos em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (p.101). Os dados obtidos através das respostas dos inquiridos devem ser analisados de acordo com as suas escolhas e respetivas justificações.

No decorrer do projeto de investigação, o primeiro inquérito por questionário (cf. Apêndice 4) visava conhecer as concepções de arte dos alunos, bem como os conhecimentos e a relação dos alunos com a arte, artistas plásticos e técnicas de expressão plástica; para além deste objetivo, pretendi saber o contacto dos alunos com as histórias infantis, bem como o seu hábito e gosto em desenhar/ilustrar histórias infantis, relação esta entre a Educação Literária e a Expressão Plástica. O segundo inquérito por questionário (cf. Apêndice 5) foi aplicado na última sessão com o propósito de obter informações mais objetivas e específicas sobre o gosto dos alunos pelas histórias escutadas ao longo das sessões, a opinião dos mesmos sobre o trabalho desenvolvido nos círculos de leitura, a capacidade de justificarem os seus argumentos; as aprendizagens literárias e artísticas adquiridas.

O quadro seguinte é uma síntese dos objetivos dos inquéritos por questionário (inicial e final):

Inquérito por questionário	Objetivos
<b>Inicial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as concepções de arte dos alunos, bem como a sua relação com a mesma; conhecer a relação dos alunos com a arte e os seus conhecimentos sobre artistas plásticos e técnicas de Expressão Plástica;</li> <li>• Conhecer a relação dos alunos com as histórias infantis e o seu gosto/costumo em desenhar/ilustrar a partir destas.</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>Final</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a opinião dos alunos sobre o trabalho realizado ao longo das sessões no círculo de leitura;</li> <li>• Analisar a capacidade de os alunos justificarem as suas respostas relativamente ao primeiro inquérito por questionário;</li> <li>• Analisar as respostas dos alunos de modo a verificar as aprendizagens literárias e artísticas adquiridas ao longo do estudo.</li> </ul>
-------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

*Quadro 2 - Síntese dos objetivos dos inquéritos por questionário (inicial e final)*

Estas técnicas, conjuntamente com as referidas anteriormente, possibilitaram a recolha de dados, indispensável para uma posterior análise dos mesmos.

### 3.3 Análise de dados

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a análise de dados é:

o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais (p.205).

É de salientar que, numa primeira fase da presente investigação, ao recolher os primeiros dados foi desenvolvida uma análise mais informal, ou seja, uma análise com base nas informações obtidas a partir do primeiro inquérito por questionário aplicado aos alunos (cf. Apêndice 6) e nas produções artísticas resultantes da primeira ficha da obra literária.

Desta forma, as primeiras interpretações revelaram informações indispensáveis para uma maior proximidade com os dados recolhidos, bem como para refletir e obter respostas sobre o trabalho a desenvolver, dando assim continuidade ao estudo. Conforme refere Máximo-Esteves (2008), o “ideal será fazer as primeiras interpretações dos dados concomitantemente com a sua recolha [...] uma vez que permite uma compreensão gradual, uma reflexão progressiva sobre as configurações que vão emergindo em torno das questões de partida, o que origina um movimento de vaivém

entre os novos dados que vão sendo coligidos e as posteriores interpretações dos mesmos” (p.103).

Posteriormente, selecionei as informações e os dados mais específicos e significativos através da sua identificação e transcrição registada ao longo da intervenção. Deste modo, a informação recolhida foi sintetizada com o apoio das notas de campo e os registos vídeo e fotográficos.

A análise detalhada do primeiro inquérito por questionário permitiu-me adquirir uma noção das conceções de arte dos alunos, bem como a sua relação pessoal com a Educação Literária e a Expressão Plástica, mais propriamente sobre com as histórias infantis e as ilustrações. A primeira ficha da obra literária, realizada após o inquérito por questionário, também possibilitou o registo em tabela das características observadas nas representações dos alunos. Assim, as componentes referidas anteriormente contribuíram para a escolha de histórias infantis relacionados com a arte/artistas plásticos/técnicas de Expressão Plástica, constituindo assim o ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho em círculo de leitura.

Os registos do círculo de leitura efetuados pelos alunos ao longo das sessões de intervenção, bem como as produções artísticas resultantes da função de ilustrador permitiram uma posterior comparação entre a fase inicial e final do trabalho implementado ao longo do processo em estudo. Os dados obtidos através de diferentes instrumentos de recolha de dados foram organizados e analisados de modo a compreender se os alunos evoluíram e desenvolveram competências e aprendizagens nos domínios da Educação Literária e Artística. “A análise das produções é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos (as) alunos (as)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92).

Numa fase final, os dados obtidos no segundo inquérito por questionário (cf. Apêndice 7) demonstraram, relativamente ao primeiro, as aprendizagens adquiridas pelos alunos e a sua opinião relativamente às experiências partilhadas em grupo e individualmente durante o processo de intervenção do projeto. A análise dos dados foi concretizada em tabelas (no caso das respostas abertas) e gráficos de barras (resposta fechada), de modo a permitir uma melhor análise das informações registadas. Segundo referem Quivy e Campenhoudt (1995), apresentar dados com base em expressões gráficas favorece a qualidade das interpretações.

## Análise de conteúdo

A análise de conteúdo foi realizada a partir dos dados obtidos nas produções artísticas dos alunos na fase de pós teste e das respostas aos inquéritos por questionário. Deste modo, analisei os dados segundo categorias (concepções de arte dos alunos e aprendizagens artísticas e literárias) e subcategorias (domínios/organizadores das Aprendizagens Essenciais para as Artes Visuais). As respostas dos alunos aos inquéritos por questionário constituíram os exemplos dados nas categorias e subcategorias (cf. Apêndice 8).

Categorias	Subcategorias	Definição	Exemplos
<b>Concepções de arte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arte como forma de expressão;</li> <li>- Arte, criatividade e imaginação;</li> <li>- Arte como produto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modo como as crianças se expressam através da arte/Sentimentos e emoções transmitidas pela arte;</li> <li>- Arte como forma de criar e imaginar;</li> <li>- Resultado da criação artística.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Para mim a arte é a tristeza e a alegria.”;</li> <li>- “A arte para mim é imaginação.”;</li> <li>- “A arte é quadros”.</li> </ul>
<b>Aprendizagens literárias e artísticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apropriação e reflexão;</li> <li>Interpretação e Comunicação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leitura(s) da realidade (s) (relação com a Educação Literária através do Círculo de Leitura);</li> <li>- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como técnicas de expressão (pintura, desenho, recorte, colagem, entre outros.) nas suas experimentações;</li> <li>- Experimentar possibilidades dos materiais (pincéis, tintas, papel crepe, entre outros) e de diferentes técnicas;</li> <li>Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Gostei de trabalhar em equipa e o círculo de leitura que mais gostei foi o de Mondrian, porque gostei de fazer bolinhas e colar em forma de quadrado.”;</li> <li>- “Eu sei que Kandinsky fazia tudo quase tudo à base de círculos.”;</li> <li>- “Gostei de encontrar palavras nos livros.”</li> <li>“-O que eu mais gostei foi trabalharmos em grupo porque entendemo-nos melhor.”</li> <li>- “O de Joan Miró era muito criativo.”</li> </ul>



	- Experimentação e criação.	produções plásticas, demonstrando os conhecimentos adquiridos.	
--	-----------------------------	----------------------------------------------------------------	--

*Quadro 3 - Síntese da análise de conteúdo*

## **Capítulo 4 – Dos Círculos de Leitura à Expressão Plástica**

#### **4.1 O contexto e os seus participantes: A escola e a turma**

O projeto de investigação foi desenvolvido numa turma de 3.º ano de escolaridade, da escola básica n.º 3 da Quinta do Conde, localizada no concelho de Sesimbra, distrito de Setúbal.

A escola pertence ao Agrupamento de Escolas Michael Giacometti, sendo uma escola da rede pública de ensino que nas suas instalações integra duas valências, respetivamente o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Relativamente ao 1.º Ciclo, este é composto por cinco turmas de 1.º ano, quatro de 2.º ano, cinco de 3.º ano e três de 4.º ano. Quanto à coordenação da escola e do departamento do 1.º Ciclo, esta é dirigida pela Professora Teresa Ferreira. Existem ainda membros do Departamento de Psicologia e do Ensino Especial, que fazem parte não só da escola, mas de todo o agrupamento. Assim como membros não docentes, de entre os quais as assistentes operacionais do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo e as funcionárias responsáveis pela cozinha.

Geograficamente, a escola encontra-se numa zona rural, influenciada por algumas atividades económicas como o comércio local. Em termos de acesso à instituição, existe uma paragem de autocarro em frente à escola.

No ano de 2003, o edifício da escola foi reconstruído com o objetivo de garantir melhores condições de ensino. Deste modo, quanto às instalações da instituição pode considerar-se que apresentam boas condições em relação aos espaços e recursos materiais, proporcionando aos docentes diferentes possibilidades nas suas práticas e contribuindo para um leque diversificado de experiências e aprendizagens dos alunos. As instalações são compostas ainda por doze salas de 1.º Ciclo, quatro de Pré-Escolar, uma área polivalente, uma biblioteca, um ginásio convertível em refeitório, diversas casas de banho, um espaço exterior com um campo de futebol/basquetebol e um pequeno espaço verde, por último tem também uma sala de ATL. Relativamente à oferta educativa, para além das atividades letivas a escola oferece apoio escolar e atividades de enriquecimento curricular, em que as crianças podem frequentar atividades de Expressão Físico-motora, Expressão Musical e Inglês. Esta procura também o envolvimento com a comunidade educativa em Além disso, a escola procura envolver a comunidade educativa em projetos do agrupamento ou da própria instituição. O facto de o edifício ser relativamente recente dispõe de variados equipamentos principalmente ao nível da tecnologia, como por exemplo todas as salas possuem projetores e computadores em todas as salas.

As salas do 1.º Ciclo, comparativamente à sala onde estagiei, possuem três divisões, nomeadamente a sala de arrumos, a de Expressão Plástica e a área polivalente. Na primeira são arrumados os materiais dos alunos, como por exemplo os cadernos, manuais e fichas de trabalho; o segundo espaço possui janelas de vidro com vista para a sala de aula. Nesta encontra-se uma mesa redonda com cadeiras, um armário onde estão guardados materiais de expressão plástica, como as tintas, tesouras, colas, entre outros, e por último uma bancada com lavatório; na última são dinamizadas as aulas, tendo como materiais mesas, cadeiras, quadro, projetor, computador e placards de cortiça.

As turmas de 3.º ano tinham um horário das 8h00 às 13h20, com um intervalo entre as 10h00 e as 10h20.

A turma onde este projeto de investigação foi desenvolvido é constituída por vinte e cinco alunos (treze do sexo feminino e doze do sexo masculino) com idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade, caracterizando-se como um grupo bastante participativo e interessado, tendo demonstrado curiosidade em saber mais dentro e fora da sala de aula, realizando assim pesquisas por iniciativa própria em casa e conjuntamente com os pais. Assim sendo, o facto de o grupo questionar de um modo constante e mais aprofundado os conteúdos lecionados exigiu um maior envolvimento e estudo da minha parte, tornando-se um desafio diário enquanto estagiária. De modo a conhecer a relação dos alunos com as histórias infantis e a arte foi aplicado um inquérito por questionário. Assim, através da análise de dados, verificou-se que os alunos, na generalidade, costumam e gostam de desenhar e/ou pintar histórias de livros, uma vez que a professora titular também incentivava os alunos a ilustrar o escutado, bem como a Biblioteca Escolar promovia também a leitura através da requisição de livros (de duas em duas semanas). A professora titular normalmente no final de cada aula (dez minutos antes de sair) também solicitava aos alunos a leitura individual ou em grande grupo do livro requisitado, promovendo assim o gosto pela leitura, a exploração de elementos dos livros (como por exemplo a capa) e a relação do texto com a imagem (ilustrações).

No início do estágio pude verificar, através de observação participante, que a professora titular proporcionava oralmente um momento de pós-leitura em que os alunos exprimiam a sua opinião, reagiam e apreciavam o escutado, identificavam elementos da história (como por exemplo personagens principais e secundárias), mas de seguida esse momento era continuado com respostas a questões do manual escolar como forma de compreensão e interpretação do escutado. Por vezes, a professora titular solicitava aos alunos a ilustração da história, mas apenas no final da interpretação da história.

De forma a garantir o anonimato dos alunos em estudo, os nomes utilizados encontram-se codificados (como por exemplo: A1)

## 4.2 Descrição da intervenção pedagógica

### 4.2.1 Organização da intervenção pedagógica e calendarização das sessões

O presente estudo foi desenvolvido conjuntamente com a minha colega de estágio e a professora cooperante, numa duração de 30 dias, de 12 de março a 30 de maio de 2018, correspondendo ao período do estágio da Unidade Curricular Estágio IV.

O quadro seguinte apresenta os procedimentos planificados ao longo das sessões em que o projeto de investigação foi desenvolvido:

Sessões	Procedimentos	Data de execução
Sessão n.º 1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realização do 1.º inquérito por questionário aos alunos sobre a sua relação com as histórias infantis e a Expressão Plástica;</li> <li>2. Apresentação e leitura da história “<i>João e o Pé de Feijão</i>” de Ana Oom;</li> <li>3. Realização da primeira ficha da obra literária.</li> </ol>	9 de abril
Sessão n.º 2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação e leitura da história “<i>O quadro mais bonito do mundo</i>” de Miguel Obiols;</li> <li>2. Círculo de Leitura da história;</li> <li>3. Apresentação à turma do trabalho realizado em Círculo de Leitura;</li> <li>4. Visualização de uma apresentação PowerPoint sobre a biografia, técnicas/elementos presentes nas obras do artista plástico Joan Miró;</li> <li>5. Ilustração segundo Joan Miró (Função de ilustrador).</li> </ol>	18 de abril
Sessão n.º 3	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação e leitura da história “<i>O ploc do Pollock</i>” de Rui de Almeida Paiva;</li> <li>2. Círculo de leitura da história;</li> <li>3. Apresentação à turma do trabalho realizado em Círculo de Leitura;</li> <li>4. Visualização de uma apresentação PowerPoint sobre o artista plástico Jackson Pollock;</li> </ol>	24 de abril

	5. Ilustração segundo Pollock (Função de ilustrador).	
Sessão n.º4	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação e leitura da história “<i>O ponto</i>” de Peter H. Reynolds;</li> <li>2. Círculo de leitura da história;</li> <li>3. Apresentação à turma do trabalho realizado em Círculo de Leitura;</li> <li>4. Visualização de uma apresentação PowerPoint sobre a biografia, técnicas/elementos presentes nas obras do artista plástico Wassily Kandinsky;</li> <li>5. Ilustração segundo Kandinsky (Função de ilustrador).</li> </ol>	30 de abril
Sessão n.5	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação e leitura da história “<i>A árvore da escola</i>” de Emilio González Urberuaga e António Sandoval;</li> <li>2. Apresentação do livro “<i>pop-up - monumental</i>” de Claire Zuccheli-Romer;</li> <li>3. Círculo de leitura da história;</li> <li>4. Apresentação do trabalho realizado no círculo de leitura;</li> <li>5. Visualização de uma apresentação PowerPoint sobre a biografia, técnicas/elementos presentes nas obras do artista plástico Piet Mondrian (cf. Apêndice 9);</li> <li>6. Ilustração segundo Mondrian (Função de ilustrador).</li> </ol>	14 de maio
Sessão n.6	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação e leitura da história “<i>Vamos contar um segredo... e outra história.</i>” De António Torrado;</li> <li>2. Círculo de leitura da história;</li> <li>3. Realização da segunda (e última) ficha da obra literária com a utilização de materiais e técnicas de expressão plástica utilizadas nas sessões anteriores;</li> <li>4. Realização do 2.º inquérito por questionário aos alunos sobre a sua relação com as histórias infantis, o círculo de leitura e a arte ao longo das sessões;</li> </ol>	22 de maio

*Quadro 4 - Calendarização dos procedimentos da intervenção pedagógica*

#### **4.2.2 Intervenção pedagógica**

Segue-se a apresentação detalhada dos procedimentos realizados em cada sessão ao longo da intervenção pedagógica.

Os objetivos das sessões são comuns entre todas, à exceção dos procedimentos relativos à Expressão Plástica.

##### **Objetivos das sessões:**

- Identificar a relação dos alunos com as histórias infantis e as ilustrações/arte/educação e expressão plástica, bem como os conhecimentos prévios sobre a arte (através do primeiro inquérito por questionário);
- Apresentar à turma a primeira ficha da obra literária (os seus elementos e as suas finalidades) e elaborar em conjunto com os alunos o cabeçalho da ficha;
- Apresentar à turma as histórias infantis, através da respetiva leitura.
- Partilhar em grupos (círculo de leitura) relações com a história escutada, opiniões e questões sobre a mesma;
- Fazer apreciações críticas e estéticas sobre a história e expressar sentimentos e ideias com base no conteúdo da obra, ações das personagens, através do texto e ilustrações, utilizando diferentes materiais;
- Apresentar o trabalho desenvolvido no círculo de leitura;
- Explorar as possibilidades técnicas de: tintas e pincéis, garfos, escova de dentes, espátulas de madeira.
- Explorar as possibilidades de diferentes materiais, neste caso papel crepe, através do recorte e colagem; dobragem de cartolinas.
- Apresentar à turma a segunda e última ficha da obra literária (os elementos e a finalidade);
- Ilustrar a última ficha da obra literária através dos materiais utilizados ao longo das sessões anteriores, bem como dos conhecimentos desenvolvidos;
- Realizar o segundo inquérito por questionário.

#### 4.2.2.1 Fase de pré-teste

##### Sessão n. °1 – 9 de abril de 2018

Nesta primeira sessão de implementação do projeto de investigação, realizada no dia 9 de abril de 2018, foi proposto aos alunos que respondessem a um inquérito por questionário sobre os seus conhecimentos e gostos pela arte, bem como os hábitos e gosto em ilustrar histórias de livros. Os exemplos dos alunos apresentados no primeiro inquérito por questionário foram organizados segundo categorias e subcategorias (cf. Capítulo 3, ponto 3.3). Deste modo, a tabela seguinte destaca alguns exemplos (cf. Apêndice 10) das conceções dos alunos relativamente à arte, de modo a permitir uma melhor compreensão da continuidade e mudança do trabalho ao longo do estudo.

Categorias	Subcategorias	Definição	Exemplos
Conceções de arte	Arte como forma de expressão	Modo como as crianças se expressam através da arte/ Sentimentos e emoções transmitidas pela arte;	<b>A1</b> - A arte para mim é uma coisa que consegue dar sentimentos; <b>A9</b> - A arte para mim é alegria, amor e entretenimento; <b>A22</b> - A arte para mim é uma coisa muito bonita.
	Arte, criatividade e imaginação	Arte como forma de criar e imaginar;	<b>A4</b> - A arte para mim é brincar com as cores; <b>A20</b> - A arte é desenhos e estátuas tudo o que vier da imaginação; <b>A21</b> - A arte para mim é inspiração;



	Arte como produto	Resultado da criação artística.	<b>A7</b> - A arte é quadros; <b>A8</b> - A arte é cultura; <b>A11</b> - É pintura e construir coisas com barro;
--	-------------------	---------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

*Quadro 5 - Exemplos das conceções de arte dos alunos*

No seguimento dos procedimentos da investigação, de modo a identificar o conhecimento prévio dos alunos relativamente à capacidade de construir sentidos através de uma dimensão linguística e artística foi-lhes solicitado, a partir da história escutada “João e o Pé de Feijão” de Ana Oom a realização de uma ficha da obra literária. Esta consistiu no registo de elementos da capa do livro (como por exemplo: título do livro, autor (a), ilustrador(a), editora)) e o desenho livre, recorrendo a materiais usados no quotidiano (lápis de cor, carvão e cera), de acontecimentos da narrativa já definidos, como por exemplo: espaço (onde?), personagens (quem?) principais e secundárias, ação (o quê?), reação ao texto (o que mais/menos gostei).

**Ficha da obra literária**

Título: \_\_\_\_\_

Autor: \_\_\_\_\_

Ilustrador: \_\_\_\_\_

Editora: \_\_\_\_\_

**1. Desenha o espaço (onde?)**

*Figura 1 - Primeira ficha da obra literária*

Na apresentação da ficha da obra literária questionei o grupo de turma oralmente sobre o pretendido no cabeçalho da ficha. A maioria dos alunos revelaram-se conhecedores dos elementos da capa do livro, tendo indicado com facilidade o título da história, autor, ilustrador e editora. No entanto alguns alunos apresentaram questões como as seguintes: “O que é a editora, professora?”, “O nome do ilustrador é este?”, “O autor é quem escreve a história e o ilustrador é quem desenha?”. Quanto à ilustração da ficha, os alunos revelaram dúvidas quanto ao espaço (“O que é para desenhar no espaço?”), à ação (“O que é a ação?”), às personagens principais e secundárias (“As personagens secundárias falam?”). Estas questões não foram esclarecidas, para que os alunos tivessem liberdade para ilustrar de acordo com os seus conhecimentos prévios. Surgiram assim dúvidas sobre quais os acontecimentos da história a ilustrar em cada ponto da ficha, bem como a possibilidade de ilustrar apenas o pretendido. Os alunos tiveram a oportunidade de escolher quais os pontos a ilustrar, bem como os acontecimentos da história que consideraram mais relevantes. No entanto, embora os alunos pretendessem representar determinados acontecimentos o tempo da atividade condicionou-os, pelo que nem todos conseguiram ilustrar o que desejavam.



*Figura 2 - Exemplo de uma produção da 1.ª ficha da obra literária*

Na ilustração dos acontecimentos da história, os alunos recorreram aos materiais que possuíam nos seus estojos (canetas, marcadores, lápis de cor, lápis de carvão, régua, etc.), não tendo sido disponibilizados outros recursos.

Nesta primeira ficha da obra literária, na sua maioria, os alunos apresentaram representações do real, ou seja, os acontecimentos e elementos da história foram ilustrados de modo descritivo, ou seja, os acontecimentos e elementos foram descritos conforme a realidade observada. Como por exemplo: céu pintado a lápis de cor azul, casa feita com linhas retas e elementos figurativos (representação de árvores, figura humana e telhados, por exemplo, conforme observam no mundo que os rodeia). O quadro seguinte apresenta alguns exemplos das características presentes nas representações dos alunos.

<b>Alunos (A1 = Aluno 1, A2= Aluno 2, ...etc.)</b>	<b>1ª ficha da obra literária (caraterísticas presentes nas representações da 1.ª produção artística)</b>
<b>A1</b>	Desenho da figura humana (representação figurativa); Casas desenhadas com linhas retas (feitas a régua); Céu pintado a lápis de cor azul; Relva pintada a lápis de cor verde; Nuvens pintadas a lápis de cor branco.
<b>A2</b>	Relva pintada a lápis de cor verde; Telhado pintado com lápis de cor vermelho; Casa feita com linhas retas; Desenho da figura humana (representação figurativa); Telhado da casa (cor vermelho).
<b>A3</b>	Desenho figurativo (elementos figurativos: borboletas, nuvens, árvores com tronco castanho).

*Quadro 6 - Exemplos das caraterísticas presentes na 1.ª produção dos alunos*

De seguida serão apresentadas as sessões correspondentes à fase de intervenção didática.

#### **4.2.2.2 Fase de intervenção didática**

Esta fase desenvolveu-se em quatro sessões (sessões n. º2, n. º3, n. º4 e n. º5).

A estratégia didática - círculo de leitura - é implementada nesta fase de modo a estabelecer a relação entre as histórias infantis escutadas e a Expressão Plástica. Deste modo, tal como foi referido no capítulo I do presente estudo (ponto 2.3.2), após a leitura de uma dada história os alunos (previamente organizados por grupos) desempenham determinadas funções que são as seguintes:

- a) o apresentador - apresenta o livro;
- b) o animador - coloca questões sobre o livro aos elementos do grupo;
- c) o detetive - escolhe uma ou mais personagens e questiona sobre elas (os pensamentos, os desejos, as emoções, as motivações);
- d) o investigador - estabelece relações, ligações, faz evocações entre a obra e as suas experiências;
- e) o descobridor – deve descobrir palavras que considere interessantes, novas, bonitas, difíceis, etc.);
- f) o ilustrador - reage graficamente ao texto, ilustrando uma ação, personagens, etc..

As tarefas foram atribuídas de acordo com o total de elementos da turma (vinte e cinco alunos), sendo assim constituíram-se cinco grupos de cinco elementos. As tarefas do círculo de leitura (apresentador, animador, detetive, investigador e descobridor) foram atribuídas de modo aleatório na fase de intervenção didática (sessão n. º2). Para além das tarefas referidas, todos os elementos desempenharam a função de ilustradores (etapa final do círculo de leitura).

De modo a permitir uma melhor compreensão dos dados apresentados em cada sessão torna-se indispensável referir novamente os domínios/organizadores das Artes Visuais (cf. Capítulo 3, ponto 3.3).

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Definição</b>
<b>Aprendizagens artísticas e literárias</b>	- Apropriação e reflexão;	<p>- Observar os diferentes universos das visuais, tanto do património local como global (obras de arte, pintura, escultura, desenho, etc.), utilizando um vocabulário específico e adequado;</p> <p>- Mobilizar a linguagem elementar das artes visuais (cor, forma, linha, entre outras.);</p> <p>- Dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leitura (s) da realidade (s) (relação com a Educação Literária através do Círculo de Leitura);</p>
	- Interpretação e Comunicação;	<p>- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como técnicas de expressão (pintura, desenho, recorte, colagem, entre outros.) nas suas experimentações;</p>
	- Experimentação e criação.	<p>- Experimentar possibilidades dos materiais (pincéis, tintas, papel crepe, entre outros) e de diferentes técnicas;</p> <p>Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, demonstrando os conhecimentos adquiridos.</p>

*Quadro 7 - Domínios/organizadores das Artes Visuais*

De seguida serão descritos os procedimentos adotados em cada sessão da intervenção didática.

**Sessão n. °2 – 18 de abril de 2018**

Inicialmente, os alunos escutaram a história “*O quadro mais bonito do mundo*” de Miguel Obiols e Roger Olmos, tendo surgido questões ao longo da mesma às quais não respondi, uma vez que o círculo de leitura dar-lhe-ias a oportunidade de em grupo questioná-las.



*Figura 3 - Livro "O quadro mais bonito do mundo" e funções do círculo de leitura*

De modo aleatório, os alunos foram organizados por grupos de trabalho. Assim, devido ao número de alunos que constituíam a turma formaram-se cinco grupos de cinco elementos, de forma a que todos tivessem uma função diferente (apresentador, animador, detetive, investigador e descobridor) e uma igual (ilustrador). As funções de cada elemento foram explicitadas oralmente e registadas no quadro, de modo a relembrar a tarefa e função dentro do grupo.

Neste primeiro círculo de leitura, os grupos necessitaram de apoio na sua organização, pelo que circulei pelos grupos de modo a esclarecer dúvidas sobre as tarefas a desempenhar no grupo, assim como supervisionei a interação dos elementos e o empenho dos mesmos na execução das tarefas. Deste modo, possibilitou-me compreender o conhecimento dos alunos e da dinâmica dos grupos.



*Figura 4 - Primeiro círculo de leitura*

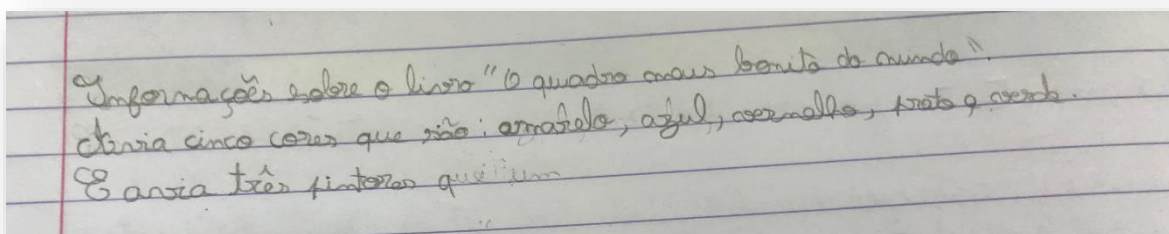
Conforme o observado através da observação participante, alguns elementos não colaboraram inicialmente no círculo de leitura, permanecendo em silêncio ou na brincadeira. Deste modo, enquanto alguns elementos colocavam questões sobre as personagens, relação com a história, palavras desconhecidas, reações ao texto, outros não contribuíram com a sua participação. Nesta situação, intervim de forma a motivar o grupo na integração desses elementos, bem como apoiei os restantes na sua participação, de forma a sentirem-se seguros na descoberta e exploração em grupo.

O facto de os alunos nunca terem participado numa atividade de pós-leitura, neste caso o círculo de leitura, tornou indispensável a orientação de cada elemento dos grupos para a sua função. Neste sentido, a compreensão dos alunos relativamente à narrativa foi fundamental para apoiá-los na formulação de questões, de acordo com a tarefa a desempenhar no grupo. Deste modo, neste primeiro círculo de leitura os alunos que apresentaram dificuldades em formular questões foram incentivados a elucidar o escutado, de forma a possibilitar a compreensão do texto e as questões a colocar aos colegas.

De um modo geral, neste primeiro círculo de leitura os alunos apresentaram dificuldades na organização do trabalho em grupo, ou seja, questionaram ao mesmo tempo aspetos da narrativa sem respeitar a vez do outro. Neste caso, surgiu a necessidade de intervir e apoiar os alunos a organizarem-se por uma determinada ordem, de modo a conseguirem desempenhar as suas funções. Logo, solicitei aos grupos que desempenhassem uma função de cada vez para uma melhor organização e compreensão do trabalho.

Neste círculo de leitura, embora fosse o primeiro, os alunos desempenharam as suas funções, tendo sido possível observar o empenho na compreensão do pretendido, a partilha e interajuda entre os elementos do grupo, o esforço em registar as informações transmitidas pelos colegas, de modo a ter um trabalho completo. A curiosidade e a vontade de aprender mais foram sendo demonstradas, bem como a felicidade transmitida na realização da atividade. De seguida é possível observar alguns registos dos alunos nas suas funções, ao longo da sessão.

Os alunos com a função de animador questionaram os colegas sobre factos do livro (como por exemplo: ação, tempo, espaço, situações/momentos da história de que mais gostaram e/ou de que menos gostaram, etc.). No entanto as questões colocadas basearam-se em exemplos como os seguintes: “Gostaram do livro? Sim? Não? Mais ou menos?”, “Gostaram do papel de Joan Miró?”, “Informações sobre o livro: Havia três pintores”. Havia cinco cores que são: amarelo, azul, vermelho, preto e verde.”. Assim, tal como noutras funções já referidas, os alunos colocaram questões curtas, apresentando dificuldades em formular as mesmas.



*Figura 5- Exemplo de um aluno com a função de animador*

Na função de animador, um dos grupos apresentou um conjunto de questões relativamente à história. No entanto, as questões registadas apresentam mais pormenores da história do que as outras. São exemplo dessas questões; “Porque é que as cores fugiram?”, “Porque o Joan deu com o chicote e as cores assustaram-se e fugiram?”, “Porque é que o Joan conduzia um helicóptero.”.



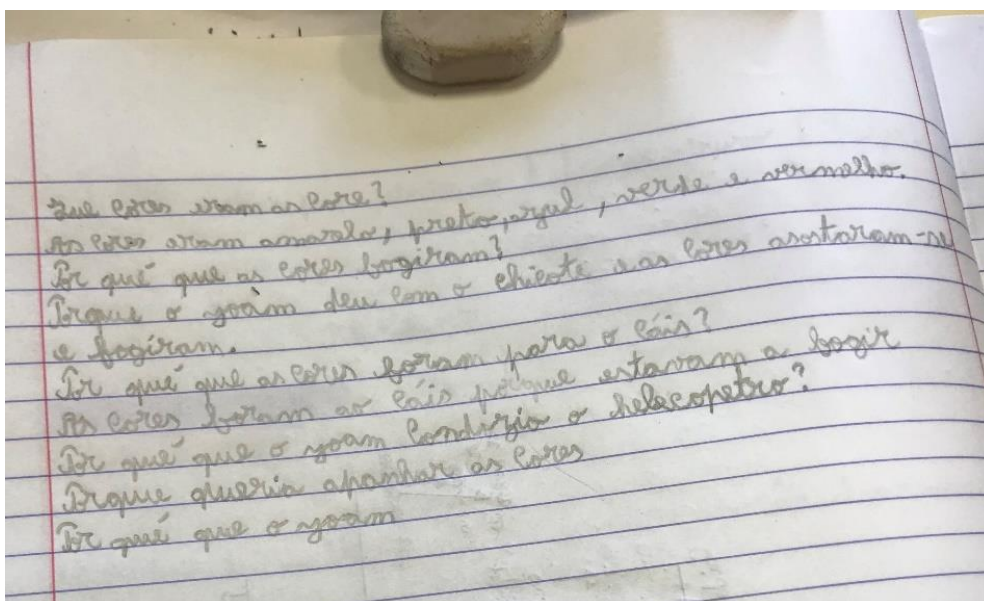


Figura 6 - Registo de outro aluno com a função de animador

Na função de investigador cuja tarefa é questionar os colegas sobre a sua relação com a história e experiências vividas foi possível observar um registo diferente, uma vez que a partir das questões colocadas o investigador obteve respostas mais completas e pormenorizadas, registando-as assim conforme o partilhado pelos colegas.

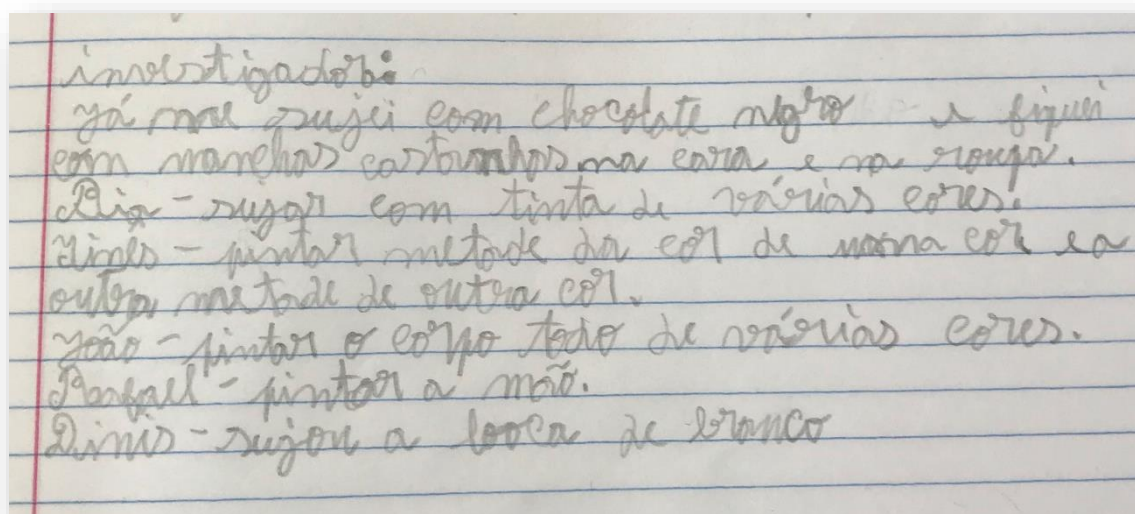


Figura 7- Registo de outro aluno com a função de investigador

A função de detetive neste primeiro círculo de leitura foi indispensável para esclarecimento de dúvidas relativamente a personagens principais e secundárias, uma vez que alguns alunos apresentaram dúvidas e insegurança relativamente a esta questão. Os alunos em círculo de leitura ajudaram os colegas a distinguir uma personagem principal da secundária, no entanto também estive presente a apoiar os grupos que solicitaram

Os alunos com a função de detetive registaram algumas informações idênticas às da função de animador, como indica a figura: “5 cores (vermelho, preto, amarelo, azul e verde)”. Embora a função de detetive tenha como foco as personagens e as suas características, os animadores também registaram questões sobre as personagens.

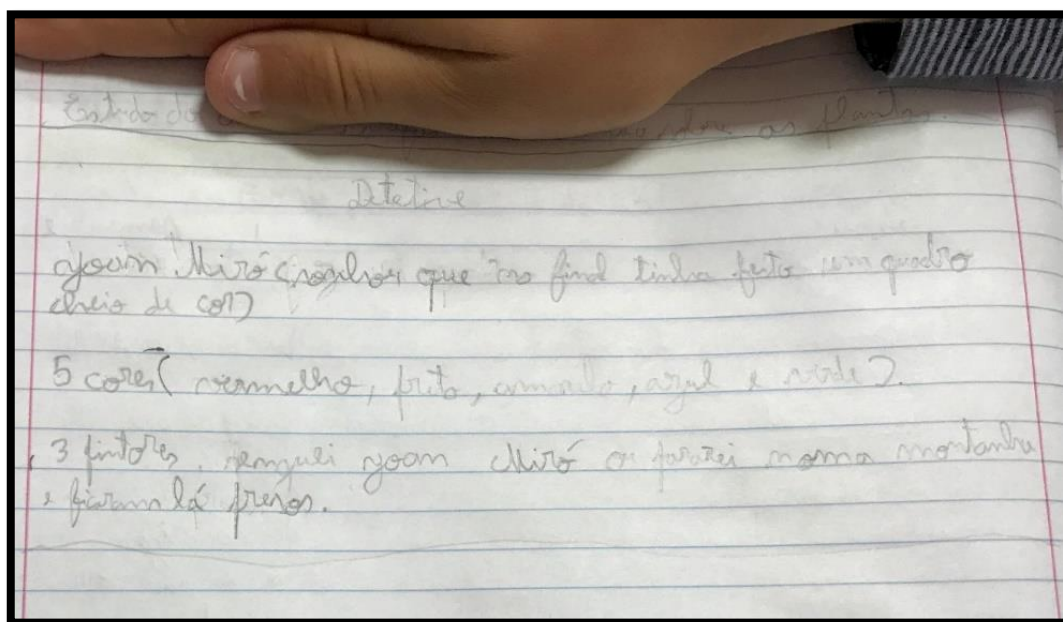
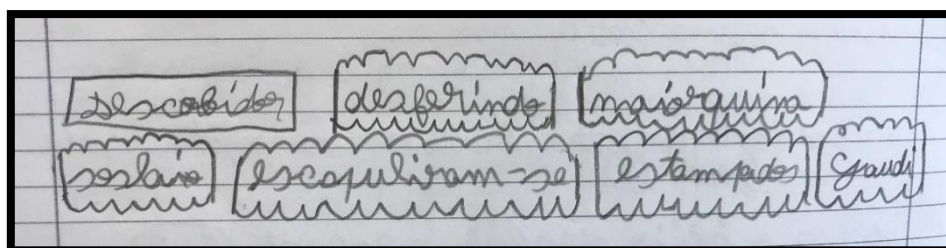


Figura 8 - Registo de um aluno com a função de detetive

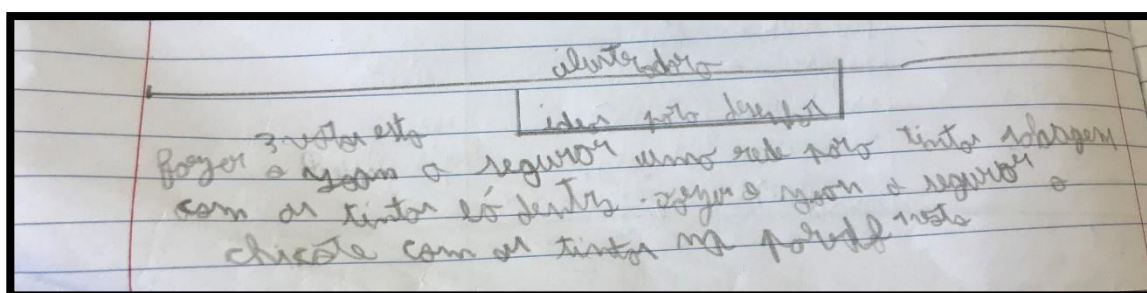
Na fotografia apresentada seguinte (figura 9), observa-se também o momento de procurar palavras que os alunos consideraram desconhecidas, interessantes ou diferentes no livro (função do descobridor). Neste primeiro círculo de leitura os alunos tiveram

dificuldades em gerir o tempo destinado à procura das palavras, não só devido ao tempo da tarefa, mas também pelo entusiasmo em encontrar palavras em grupo. As palavras que os alunos desconheciam foram procuradas pelos alunos num dicionário, embora tivessem solicitado ajuda devido ao significado de algumas palavras no contexto da história.



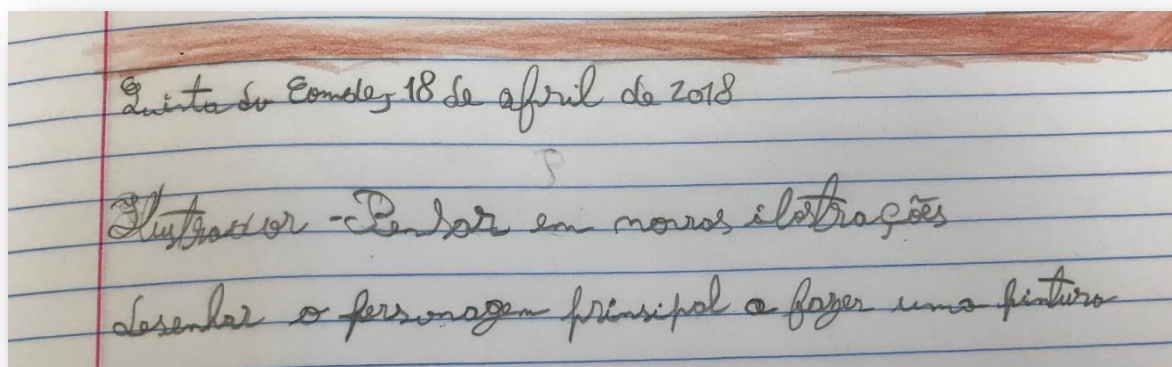
*Figura 9 - Registo de um aluno com a função de descobridor*

Nesta primeira sessão, os alunos registaram ideias para a ilustração da história, ao invés das restantes sessões. As imagens seguintes permitem observar exemplos registados pelos alunos na função de ilustrador: “Fazer o Joan a segurar uma rede para tintas selvagens com as tintas lá dentro (3 votos). Fazer o Joan Miró a segurar o chicote com as tintas na parede. (1 voto).”. É de salientar que embora não se consiga perceber através da (figura 10), o ilustrador registou os votos dos colegas, de acordo com a ideia de que mais gostaram.



*Figura 10- Registo de um aluno com a função de ilustrador*

A imagem seguinte também ilustra o registo de um aluno na sua função de ilustrador. Exemplo registado pelo aluno: “Pensar em novas ilustrações. Desenhar a personagem principal a fazer uma pintura.”.



*Figura 11- Registo de outro aluno com a função de ilustrador*

O círculo de leitura nesta sessão, em particular, não foi apresentado à turma devido a outra atividade da escola. No entanto, os alunos antes de realizarem a tarefa de ilustradores observaram e visualizaram uma apresentação sobre o artista plástico Miró, bem como as técnicas e elementos presentes nas suas obras artísticas. Os alunos enquanto grupo desafiador e curioso participaram com questões sobre a vida, obras e técnicas do artista. Os saberes transmitidos neste momento e a dedicação dos alunos permitiram dar continuidade ao círculo de leitura, através da ilustração.



*Figura 12- Visualização de uma apresentação sobre Joan Miró*

Nesta função, de acordo com os domínios/organizadores das Aprendizagens Essenciais para as Artes Visuais (referidos no início deste ponto), como a apropriação e reflexão, interpretação e comunicação; experimentação e criação (cf. Apêndice 12), organizei os materiais (tintas, pincéis, folhas, etc.) com a ajuda de alguns alunos, de modo a que estes se apropriassem dos mesmos e integrassem nas suas ilustrações competências literárias, estéticas e técnicas.

Deste modo, embora cada aluno fosse responsável pela sua ilustração, no domínio da interpretação e comunicação, os elementos dos grupos dialogaram entre si, tendo sido partilhados elementos/acontecimentos da história escutada inicialmente, bem como formas abstratas de pintar, figuras coloridas e imaginárias, linhas carregadas e símbolos formados por manchas (as cinco manchas de Miró: vermelho, amarelo, azul, preto e verde).

No domínio experimentação e criação, mais propriamente nas técnicas de expressão, um dos critérios para a representação do escutado era utilizar as “cinco manchas” de Miró referidas na história. Deste modo, os alunos partilharam tintas e pincéis, manuseando o pincel com diferentes funções (salpicos, laivos, preenchimento, formas, etc). Intervenções como “ não sei o que estou a fazer”, “ eu não sei o que é, mas está giro?”, “está estranho”, “estou a fazer um mundo de doces”, “o meu vai ser de



chocolate”, “wow”, “eu ia fazer isso, imitador, nós é que temos as ideias pra fora e nós é que somos imitadores”, “o meu céu vai ser de limão”, “está giro” foram sendo partilhadas ao longo do trabalho desenvolvido.

Durante o trabalho desenvolvido na função de ilustrador também foi possível observar através de um registo de vídeo que efetuei o seguinte episódio num dos grupos:

J.: “Estou a fazer um mundo de doces.”

S.: “Eu ia fazer isso, imitador. O meu vai ser de limão. Já pedi vermelho. Está giro?”

D.: “Tivemos ideias para fora e agora somos imitadores?”

M.: “A minha casa vai ser de chocolate”.

A.: “Aquela nuvem ficou mais ou menos.”

P.: “Preciso de azul e também preciso de amarelo.”

J.: “Omg, eu não sei o que estou a fazer. Olha aqui professora Iolanda, não sei o que é, mas parece um monstro vindo de outro mundo.”



*Figura 13 - Representações dos alunos*

As ilustrações resultantes apresentam representações imaginativas do escutado (como por exemplo: árvores de amarelo, telhados de azul, o céu de vermelho, nas mais diversas formas). A partilha de momentos como os vivenciados no primeiro círculo de leitura permitiu aos alunos observar a sua ilustração, bem como a dos colegas, permitindo observar diferentes obras imaginativas e com diferentes formas de expressão. Por último, as obras foram expostas na sala de aula para tornar presente as aprendizagens e vivências partilhadas, apoiando assim os alunos nas sessões seguintes.



*Figura 14 - Partilha de materiais na função de ilustradores*

Assim, os alunos no domínio da experimentação e criação demonstram, através da imaginação e da criatividade, obras de arte diferentes das primeiras representações (ilustrações da primeira ficha da obra literária). Houve assim uma transformação da fase de pré-teste para a fase de intervenção, uma vez que os alunos a partir da história escutada desenvolveram competências e conhecimentos no círculo de leitura, através das vivências partilhadas em grupo, das descobertas, do registo de informações, assim como dos conceitos de arte e conhecimentos observados no momento expositivo sobre o artista

plástico. As representações com materiais diferentes dos habituais, o trabalho colaborativo e motivação/dedicação dos alunos originou representações abstratas e imaginativas.

As obras de arte realizadas pelos alunos foram expostas numa vidraça da sala de expressão plástica (sala existente dentro da própria sala), de forma a que esta sessão estivesse presente no dia-a-dia dos alunos, bem como tivessem a oportunidade de contemplar as diferentes formas de expressão dos colegas (livre de julgamentos) e pudessem apreciá-las (fruição estética).

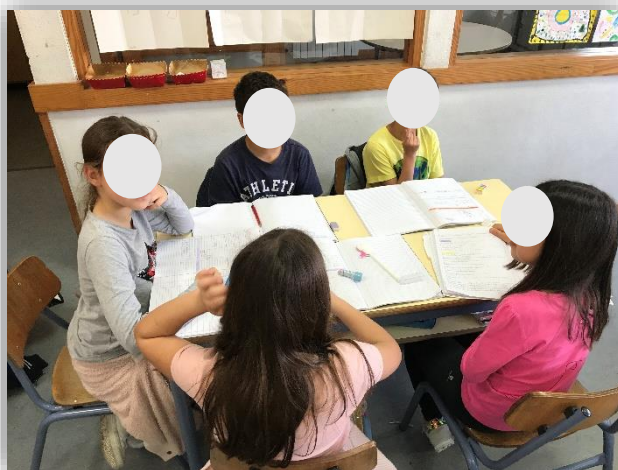


*Figura 15 - produções artísticas expostas na sala de aula*

**Sessão n.º 3 – 24 de abril de 2018**



Na sessão n. °3, os alunos escutaram novamente uma história, mas desta vez “*O Plock do Pollock*” de Rui de Almeida Paiva. Embora a história fosse extensa, os alunos permaneceram atentos, tendo colocado novamente questões que ficaram pendentes, para que fossem discutidas no círculo de leitura.



*Figura 16 - Segundo círculo de leitura*

Todos os alunos foram novamente ilustradores, para além das outras funções (diferentes da primeira sessão). Os alunos com a função de apresentador, devido ao tempo estabelecido, registaram apressadamente o partilhado/questionado por cada elemento do grupo, de modo a possuir as informações necessárias para apresentar à turma. No entanto, alguns dos elementos do grupo sentiram-se pressionados a responder ou a concluir as suas questões.

Contrariamente ao primeiro círculo de leitura, a maioria dos elementos não se limitou a responder com “sim” e “não” às questões dos colegas, justificando a sua resposta. Foi possível observar uma melhor organização dos elementos dos grupos no questionamento e partilha de informações sobre o livro, no tempo estipulado.

Deste modo, os alunos no domínio da comunicação e interpretação demonstraram novamente trabalhar de forma colaborativa ao comunicarem entre si sobre a história escutada, na tomada de decisões sobre o trabalho a apresentar e na própria aprendizagem mútua a partir do trabalho realizado. O meu papel neste trabalho dos alunos teve continuidade como mediadora do discurso, possibilitando o esclarecimento de dúvidas, o apoio nas dificuldades apresentadas, como por exemplo: dialogar com os elementos do grupo, questionar sobre as suas funções, mas sem responder às mesmas e incitar a justificação às perguntas colocadas pelos colegas.

Os registos de um aluno com a função de investigador, mesmo que anteriormente não tenha desempenhado essa função, permitiram observar questões relacionadas com a história e a vida pessoal dos colegas. De um modo geral, esta função permitiu aos alunos conhecerem-se melhor e estabelecerem relações com a história, uns com os outros (ao partilharem factos da sua vida) e consigo mesmos (ao refletirem sobre si).

Exemplo de um registo: “Que sentimentos o livro o livro “*O ploc do Pollock*” lhe transmitiu? R.: O livro transmitiu alegria e inspiração. “.

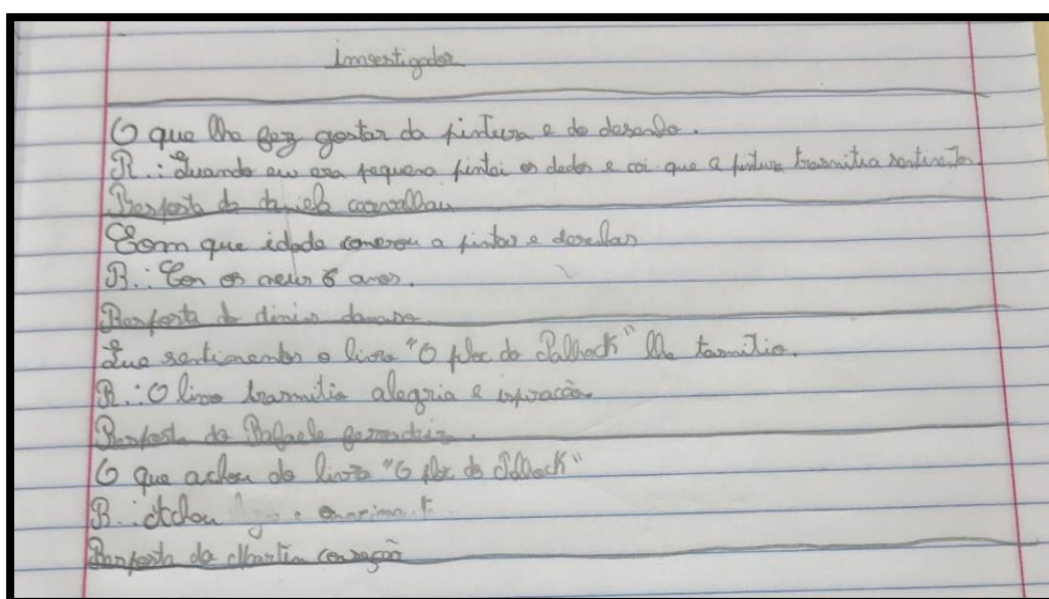
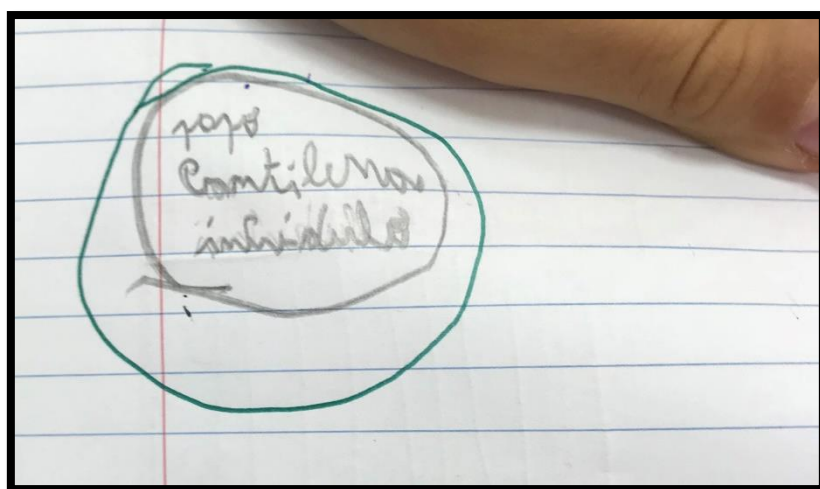


Figura 17- Função de investigador

O investigador (aluno com esta função) destacou-se como mediador do discurso e conhecedor de aspetos que requerem respeito e sensibilidade ao questionar os colegas, uma vez que as questões colocadas podiam interferir com assuntos pessoais e emocionais, como por exemplo as relações que os alunos tinham com a história escutada ou em que momentos da sua infância contactaram com a arte. Alguns alunos ainda demonstraram pouca à vontade em partilhar factos sobre a sua vida pois determinadas questões relembravam momentos/lembranças que as deixavam tristes ou com saudade. No entanto, os alunos ultrapassaram essas situações com a segurança e motivação dos colegas do grupo.

Na função de descobridor, os alunos demonstraram-se empenhados em apoiar o colega do grupo com esta função, de forma a encontrar as palavras no tempo pretendido. Neste círculo de leitura, os significados das palavras foram novamente procurados no dicionário, mas o seu significado não foi revelado na apresentação do trabalho à turma, pelo que posteriormente os colegas foram desafiados a participar na descoberta.



*Figura 18 - Registo de um aluno com a função de descobridor*

Na função de animador, um dos exemplos registados por um aluno demonstra questões como “o que é que mais gostaste?”, “De que personagens mais gostaste?” e “De um a 10 quanto gostaste da história?”, destacando através das perguntas questões de reação ao texto. No entanto, não formulou as questões de modo a obter a respetiva justificação.

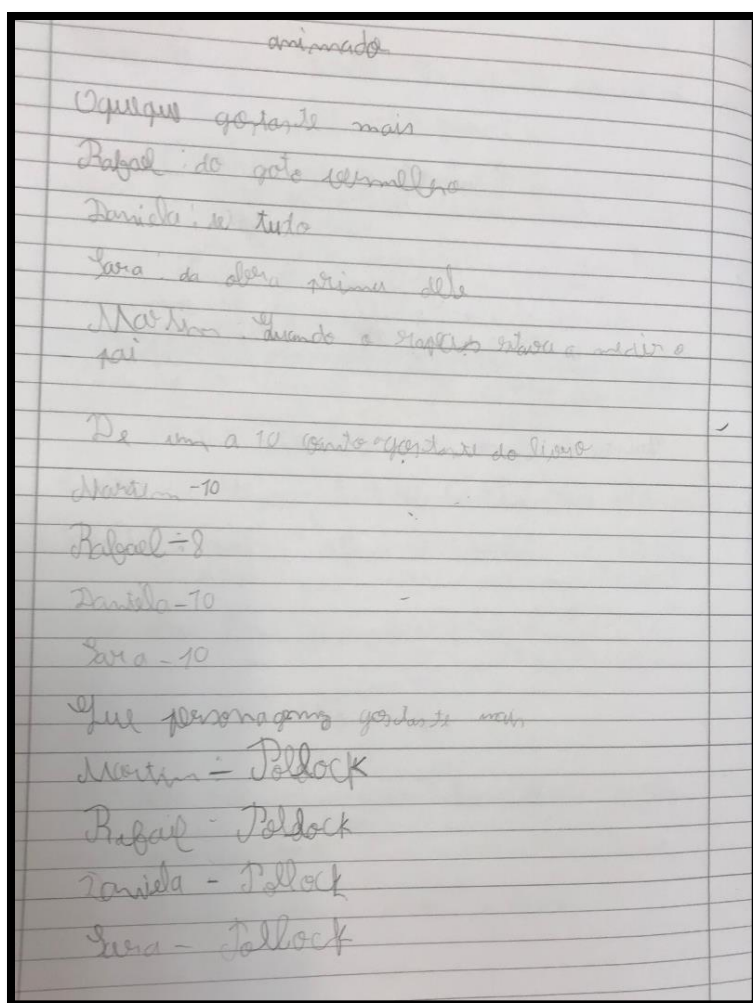


Figura 19 - Exemplo de um registo da função de animador

Os alunos com a função de detetive assim como os restantes elementos do grupo, não demonstraram dúvidas relativamente às personagens, como tinha acontecido no primeiro círculo de leitura.

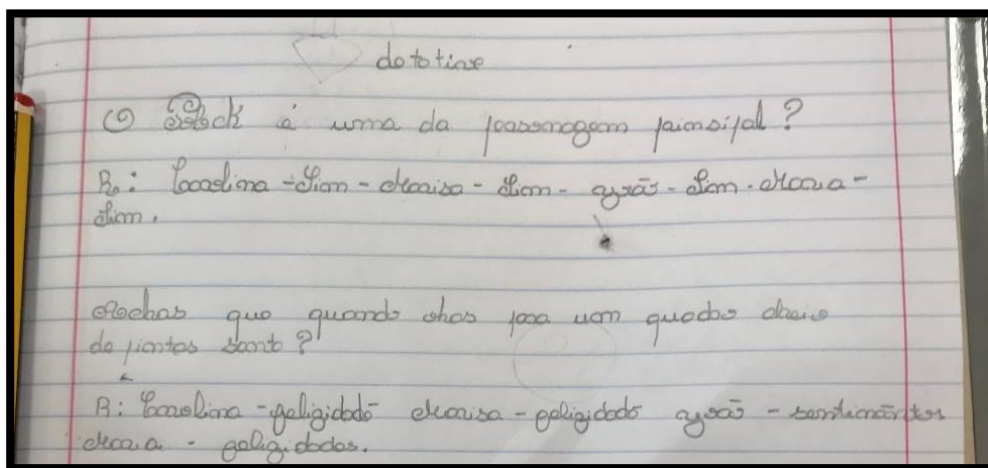


Figura 20 - Função de detetive

Neste círculo de leitura, o diálogo e a cooperação foram ainda mais visíveis do que no anterior. A vontade de desempenhar determinada função e o empenho na sua (mesmo que não fosse a desejada) foi visível, pelo que a fotografia seguinte demonstra o empenho e a atenção em registar o escutado. O facto de os alunos serem todos diferentes e nem sempre terem uma relação fora do grupo de trabalho influenciou a maneira de ver o outro (positivamente), sendo que alguns grupos não iniciaram da melhor forma, mas o círculo de leitura permitiu-os conhecer o outro e ter uma ideia diferente dos mesmos através de determinadas partilhas pessoais.

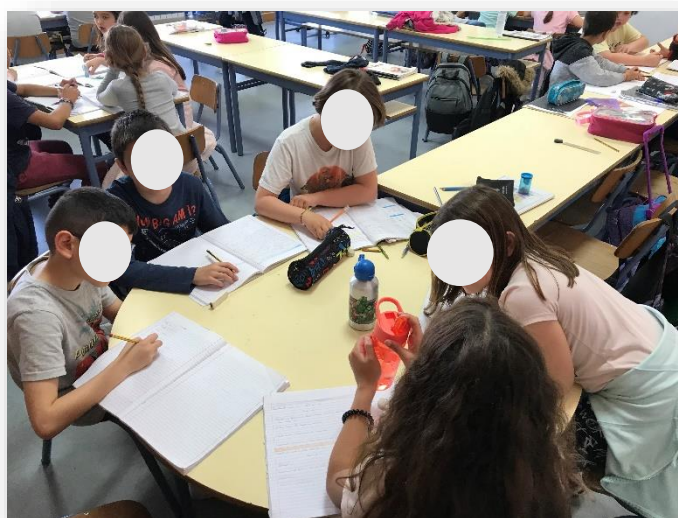


Figura 21 - Envolvimento dos alunos no segundo Círculo de Leitura



Na função de ilustradores, os alunos trabalharam novamente em grupo, mas neste círculo de leitura tinham uma tela para o grupo. A partir de diferentes materiais (tintas, pincéis, espátulas, garfos, escova dos dentes) os alunos comunicaram entre si de modo a criar uma obra de arte com elementos/acontecimentos da história escutada inicialmente. Nas suas ilustrações, os alunos utilizaram formas intuitivas, subjetivas e espontâneas de pintar através de pingos/gotas de tinta (movimentos rápidos), de traços harmoniosos, de cor, luz, textura e relevo.



*Figura 22 - Representação segundo Pollock*

O trabalho realizado neste círculo de leitura foi apresentado à turma. Os alunos com a função de apresentadores demonstraram pouco à vontade em expor-se perante a turma, apoiando-se nas informações registadas nos cadernos ao longo do círculo de leitura.

Tal como na sessão anterior, os alunos observaram uma apresentação PowerPoint sobre a vida e arte de Pollock, bem como as técnicas e elementos presentes nas suas obras artísticas. Este acontecimento permitiu que os alunos observassem o modo de trabalho de Pollock e partilhassem entre si uma experiência idêntica.

Foi momento de criar uma tela, mas de modo diferente da sessão anterior. Ao invés de cada aluno realizar a sua ilustração de modo individual, os grupos do círculo de leitura partilharam a mesma tela, sendo esta colocada no chão (tal como Pollock).



*Figura 23 - Ilustradores na realização da sua obra*

Nesta sessão os alunos utilizaram materiais diferentes, uma vez que para além de tintas e pincéis, também usaram garfos de plásticos, espátulas de madeira, escova dos dentes, tendo estes sido utilizados como recurso para ilustrar ou marcar a sua forma no papel.

No domínio da comunicação e interpretação, os alunos comunicaram entre si para que cada um tivesse a oportunidade e o devido momento de participar na elaboração da obra artística. Os elementos dos grupos partilharam entre si os materiais, sendo que foi quase sempre possível criarem arte ao mesmo tempo. Os grupos não eram os mesmos da sessão anterior, sendo que tiveram de partilhar a tela entre si e discutir de forma a respeitarem-se durante a realização da obra. O chão ficou sujo, no entanto eles próprios referiram “Nós depois limpamos”. As cores ao misturarem-se na tela, causaram entusiasmo no grupo, tendo alguns referido “O rosa fica bué bem”. Salpicaram com dois pincéis ao mesmo tempo, de joelhos no chão, em pé e deitados.

A criatividade e imaginação estiveram presentes, uma vez que entre si comunicavam ideias para transpor para a tela, bem como imaginavam em voz alta o que a representação lhes transmitia ou poderia ser.

Os trabalhos foram expostos ao lado das obras de arte de Miró, de modo a que os alunos observassem diferentes técnicas, artistas plásticos, momentos e experiências vivenciadas, como termo de comparação.



*Figura 24 - Produções artísticas dos alunos resultantes da função de ilustrador*

#### **Sessão n.º 4 – 30 de abril de 2018**

Na sessão n.º 4, os alunos escutaram a história “*O ponto*” de Peter H. Reynolds, que não retrata nenhum artista plástico em específico, mas que permite abordar a arte.

“*O ponto*” permitiu a comparação com as obras de Kandinsky (observaram o livro *Pop-Up Kandinsky*), que também apresentavam pontos nas suas representações. A história já era conhecida dos alunos, o que permitiu uma exploração mais aprofundada da história no terceiro círculo de leitura. Os grupos foram novamente organizados de forma “estratégica” de modo a apoiar os alunos que apresentassem dificuldades e respeitassem os diferentes ritmos dos colegas. Os alunos demonstraram também vontade de desempenhar determinadas tarefas no círculo de leitura.





Figura 25 - Leitura da história "O ponto" de Peter H. Reynolds

Neste círculo de leitura, tal como no da sessão anterior, pode observar-se através dos exemplos videográficos que os alunos colocam questões pertinentes de acordo com a sua função, no entanto alguns alunos ainda questionam sem solicitar a justificação da pergunta.

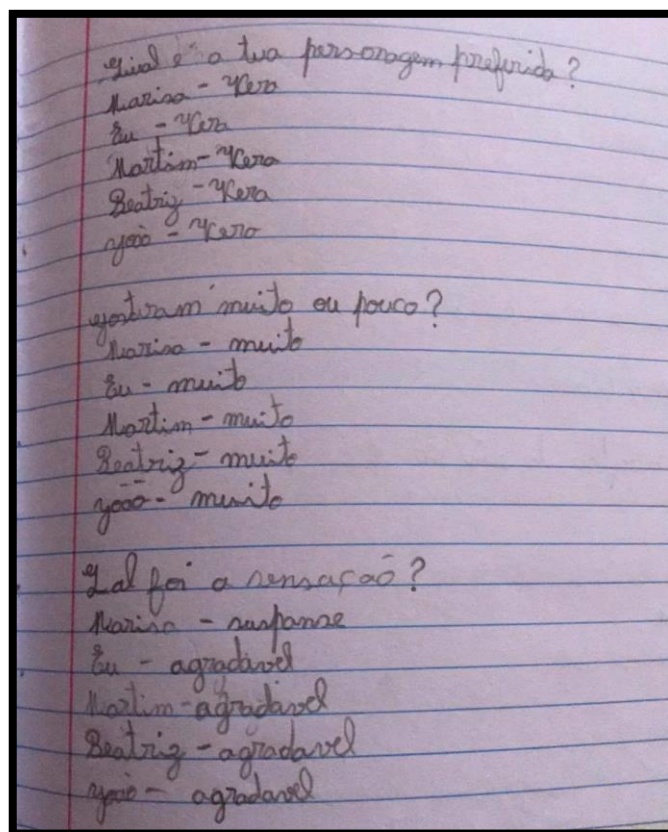


Figura 26 - Função de detetive (exemplo de um aluno)

A função de apresentador foi desenvolvida pela segunda vez nesta sessão, tendo sido possível observar que os alunos embora necessitassem dos seus cadernos para apoiar o discurso conseguiram organizar-se de modo a que o apresentador(a) registasse a informação necessária para apresentar o trabalho desenvolvido no seu círculo de leitura.

Observa-se na imagem seguinte um registo de um apresentador:

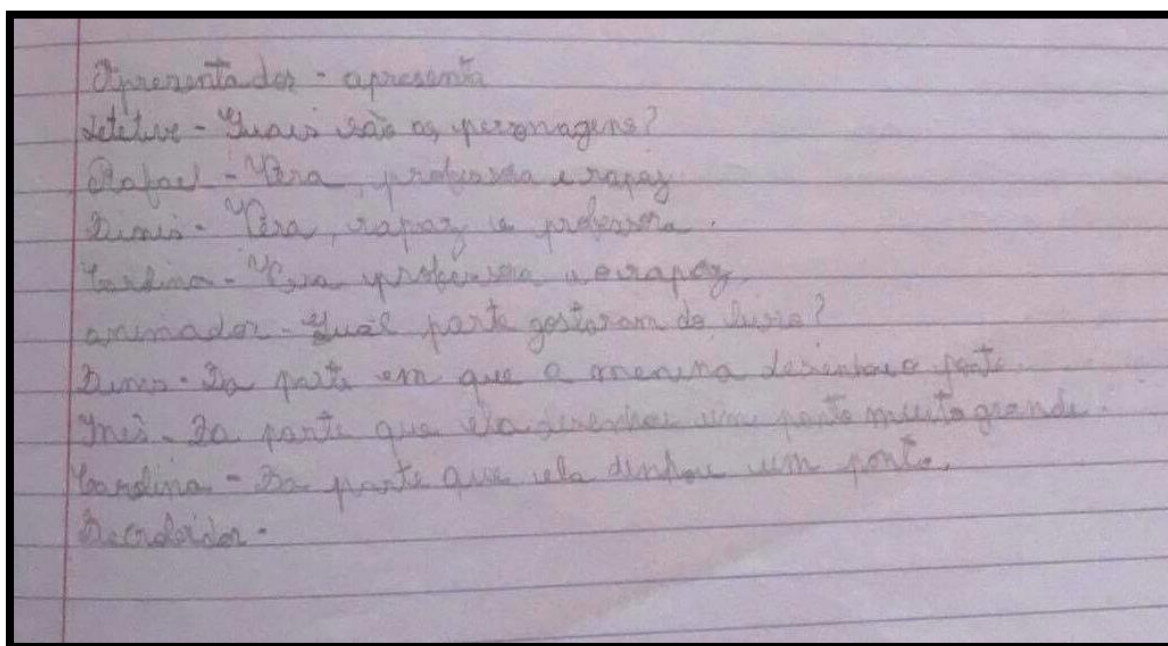


Figura 27 - Registo de um aluno (Função de apresentador)

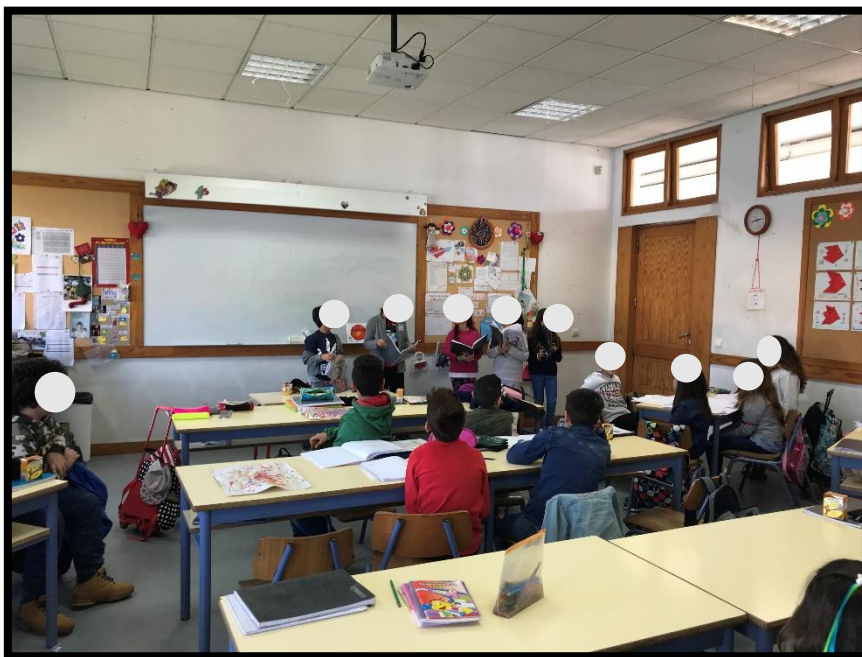
No respetivo círculo de leitura, os “apresentadores” não se focaram apenas no registo das questões e respostas partilhadas pelos restantes elementos, tendo havido assim uma maior preocupação em ouvir e partilhar as suas emoções e ideias. Foi possível observar menos dificuldades em compreender questões sobre o livro (por exemplo: as personagens, espaço, ação etc.), assim como responder sobre as suas motivações, emoções e experiências pessoais com a história, justificando. A descoberta de palavras de forma organizada e num tempo estipulado manteve-se idêntica à da sessão anterior,

embora neste caso alguns grupos tenham tentado decifrar o seu significado a partir do contexto.



*Figura 28 - Círculo de leitura*

Normalmente, os colegas da turma apoiavam o apresentador quando este demonstrava dificuldades em expor o pretendido à turma. No entanto, neste círculo de leitura os “apresentadores” demonstraram-se mais à vontade perante a turma, tendo apresentado na mesma com o apoio dos registos feitos nos cadernos, mas conseguindo também partilhar algumas questões apresentadas no círculo de leitura sem recorrer aos mesmos.



*Figura 29 - Apresentadores de cada grupo*

As figuras seguintes demonstram diferentes modos de trabalho, como é o caso do trabalho colaborativo na imagem da esquerda e o trabalho individual na imagem da direita. No caso da figura da esquerda observa-se alegria no trabalho em círculo de leitura. A segunda imagem denota empenho no trabalho individual.



*Figura 30- Modos de trabalhar em grupo*



O momento seguinte exposto na imagem demonstra atenção em conhecer mais sobre o adquirido no círculo de leitura.



*Figura 31 - Visualização de uma apresentação sobre Kandinsky*

Durante a função de ilustrador, os alunos partilharam momentos de diálogo e interagiram no decorrer do trabalho, bem como mobilizaram conhecimentos e capacidades expressivas nas suas produções artísticas.



*Figura 32 - Aluno a mostrar um ponto feito com cartolina*

Na função de ilustrador, permanecendo nos lugares habituais, os alunos tiveram dobraram uma cartolina A4 de forma a obter um quadrado e um retângulo (devido à forma que a tela deveria ter, um quadrado), recortando individualmente círculos concêntricos com cartolinas de várias cores, utilizando um círculo mais pequeno que seria o ponto referido na história escutada (domínio da apropriação e criação: técnica). Deste modo, os alunos foram desafiados a criaram círculos concêntricos partindo do ponto mencionado na história escutada.

Os alunos partilharam os materiais entre si (cartolinas, tesouras e colas), bem como apoiaram os colegas que tiveram dificuldades na manipulação dos materiais e na compreensão do solicitado.

Quando expostas na janela, as produções artísticas dos alunos formaram um “mosaico” idêntico a uma obra de Kandinsky. Os alunos ao apreciarem o exposto, relembrou a história escutada através do ponto nos seus círculos concêntricos, as técnicas artísticas de Kandinsky e a criatividade/imaginação que o *Pop-Up* observado transpôs para o universo das suas obras.



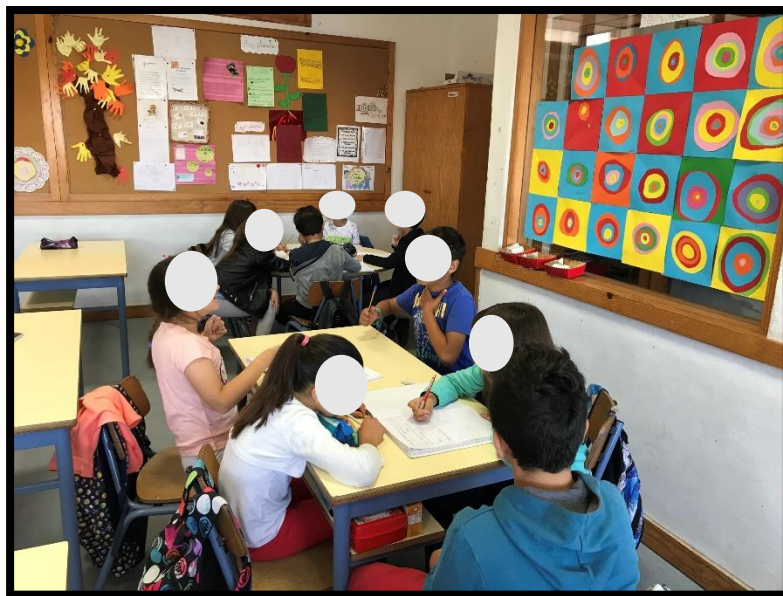
*Figura 33 - Função de ilustrador segundo Kandinsky*

Na sessão n. º5, os alunos escutaram a história “*A árvore da escola*” de António Sandoval e Emilio Urberuag que, tal como a história da sessão anterior, não é específica de um artista plástico, mas apresenta elementos idênticos ao das primeiras obras de Mondrian (neste caso, “A árvore”), sendo termo de comparação entre a história e as obras deste artista.



*Figura 34 - Alunos a trabalhar em círculo de leitura*

É possível observar através da figura os alunos a trabalharem de forma entusiasmada círculo de leitura. Relativamente às sessões anteriores os alunos demonstram mais segurança no seu trabalho, um maior à vontade a partilhar factos pessoais que se relacionem com a história.



*Figura 35- Trabalho colaborativo*

No respetivo círculo de leitura, todos os elementos registaram questões e respostas partilhadas pelo grupo, tendo havido organização na partilha de emoções e ideias. As dificuldades na compreensão de questões sobre o livro (por exemplo: as personagens, espaço, ação etc.) não existiram, assim como as respostas sobre as suas motivações, emoções e relação pessoal com a história foram mais completas. Alguns dos “descobridores” optaram por procurar em conjunto as palavras desconhecidas no dicionário, em vez de esperarem pela apresentação para saberem.



*Figura 36 - Círculo de leitura - Mondrian*



Os “apresentadores” neste círculo de leitura apresentaram com confiança e projetaram mais a voz, tendo recorrido na mesma aos registos dos seus cadernos, mas com menos frequência.



*Figura 37- Apresentação do trabalho realizado em círculo de leitura*

Após o círculo de leitura, os alunos observaram uma animação (vídeo) sobre uma obra de Mondrian, assim como visualizaram novamente uma apresentação PowerPoint sobre a vida, técnicas e elementos presentes nas obras artísticas de Mondrian.



*Figura 38 - Visualização de uma apresentação sobre o artista Mondrian*

De seguida, os alunos ilustraram em pequenos grupos (o mesmo do círculo de leitura) a história com base numa das obras de Mondrian, “*A composição*”, resultante da evolução das primeiras obras de Mondrian (“*A árvore vermelha*”), comparação com a história escutada “*A árvore da escola*”. Assim, os alunos utilizaram papel crepe e cores primárias nas suas representações, tal como Mondrian.



*Figura 39 - Função de ilustrador segundo Mondrian*

Resumidamente, o modo de trabalho dos alunos nesta sessão foi diferente da anterior, pois tal como na sessão de Pollock os alunos partilharam a mesma tela. A história infantil apresentada, tal como na sessão anterior, não referenciava o artista plástico Mondrian. No entanto, o facto de a história ser “*A árvore da vida*” (primeiro elemento utilizado por Mondrian nas suas representações), permitiu o paralelismo com o *Pop-Up* das obras de Mondrian. A partir deste, no momento de pós- leitura, os alunos enquanto ilustradores recriaram com papel crepe de quatro cores diferentes (critério) uma obra de Mondrian. Os cinco grupos obtiveram produções artísticas com semelhanças no entanto diferentes, devido não só ao compreendido, como também à criatividade, comunicação e imaginação do grupo. O tempo de aula não permitiu a conclusão das obras artísticas, ainda que os alunos gerissem o seu tempo distribuindo tarefas dentro do próprio grupo para que cada um participasse de forma tranquila, lúdica e criativa.

#### 4.2.2.3 Fase de pós teste

##### Sessão n. °6 – 22 de maio de 2018

Na fase de pós-teste foi apresentada à turma a última história “*Vamos contar um segredo e... outra história*” de António Torrado. Deste modo, realizou-se assim o último círculo de leitura em que os alunos após escutarem a história, realizaram normalmente as suas funções dentro do grupo (grupo e funções diferentes dos anteriores). Embora a história faça referência a um quadro (arte como produto), não menciona ou estabelece relação com nenhum artista plástico.

Neste círculo de leitura foi possível observar a partir dos registos dos alunos que estes justificam as suas respostas com conceitos de arte (como se pode observar na figura seguinte: “... porque tinha imaginação.”).

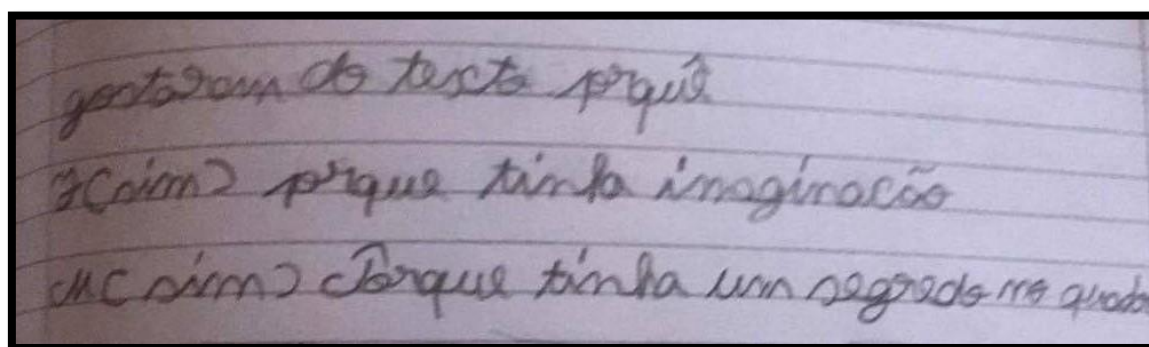


Figura 40 - Referência à imaginação nos registos dos alunos

Pode observar-se na figura 41, os alunos justificam a resposta de acordo com domínios artísticos, como por exemplo “Porque inspirou-me” e “Porque me emociona” (fruição); “Porque ela fazia rabiscos e começou a evoluir” (técnica).

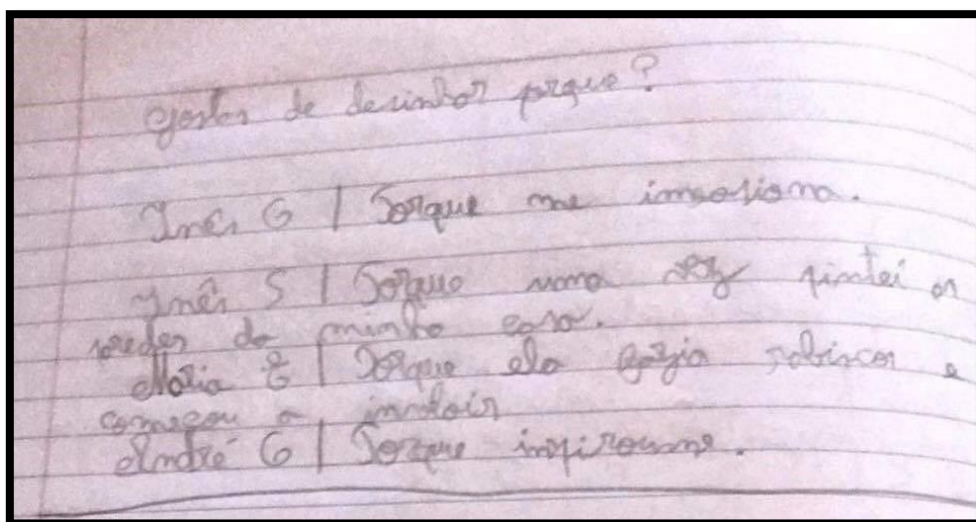


Figura 41 - Registos relacionados com a história e a Expressão Plástica

A figura seguinte revela, novamente, as respostas dadas pelos alunos no último círculo de leitura, mas justificadas e completas (não se limitando a responder “sim” ou “não”).

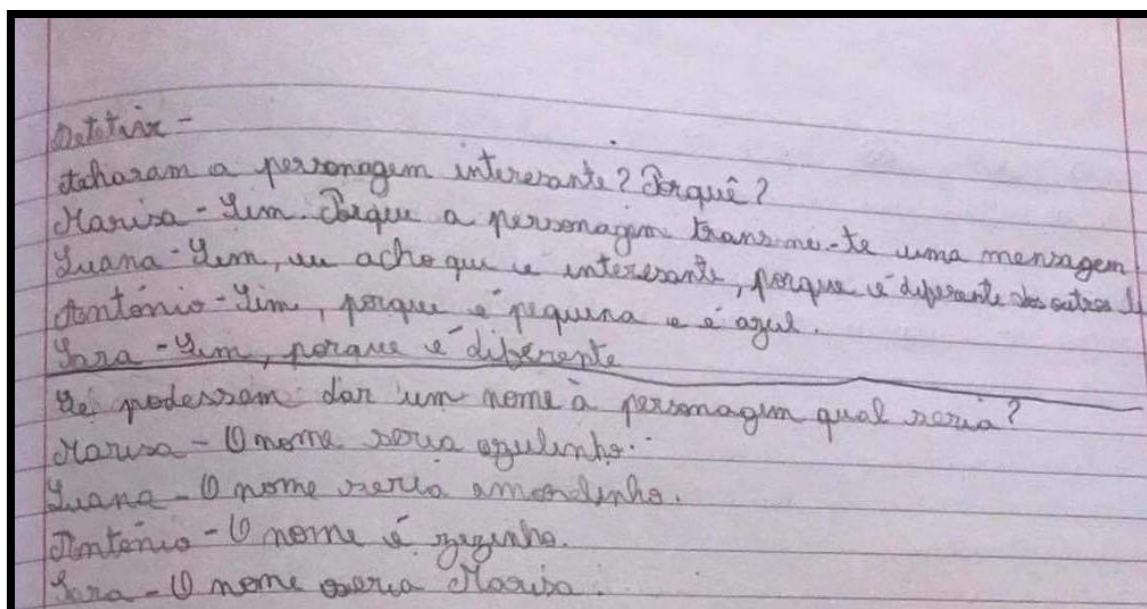


Figura 42 - Função de detetive (último círculo de leitura)



Nesta sessão embora os alunos não tenham apresentado à turma o trabalho realizado em círculo de leitura (devido ao tempo de aula disponível) pode observar-se os registos efetuados pelos alunos relativamente a essa função.

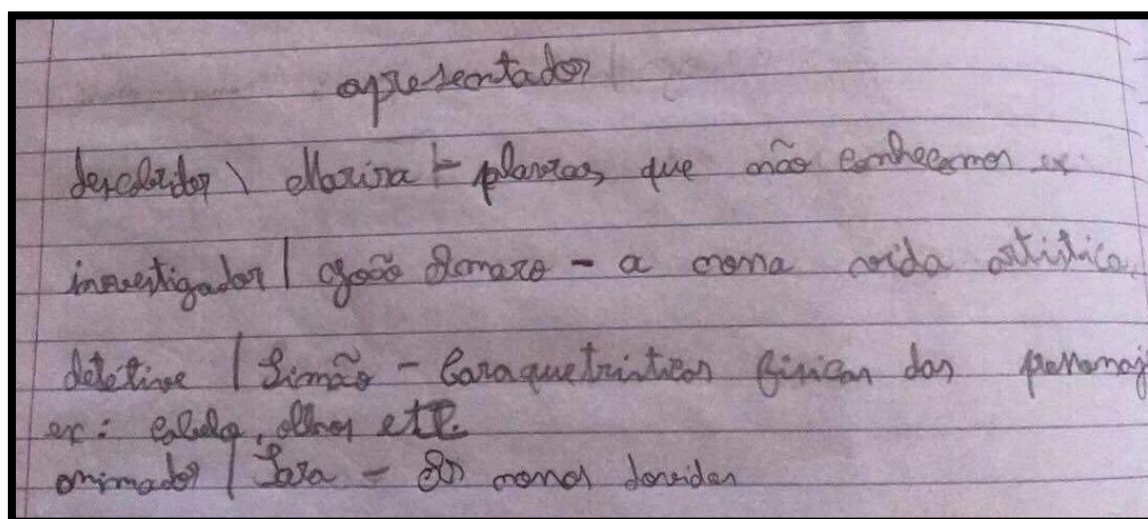


Figura 43 - Registo de um aluno com a função de apresentador

Por último, a fase de ilustrador nesta sessão foi destinada à realização da segunda e última versão da ficha da obra literária, como forma de observar o trabalho realizado ao longo das sessões de intervenção e comparar com a produção inicial (1.ª ficha da obra literária).

Os alunos tiveram ao seu dispor todos os materiais utilizados ao longo das sessões (canetas, régua, tintas, diferentes tipos de papel, cola, tesouras, cartolinas, pincéis, etc.), apresentando menos dificuldades na compreensão do que era pretendido em cada ponto. Os alunos escolheram os materiais a utilizar, bem como as técnicas e elementos de cada artista plástico para as suas representações.

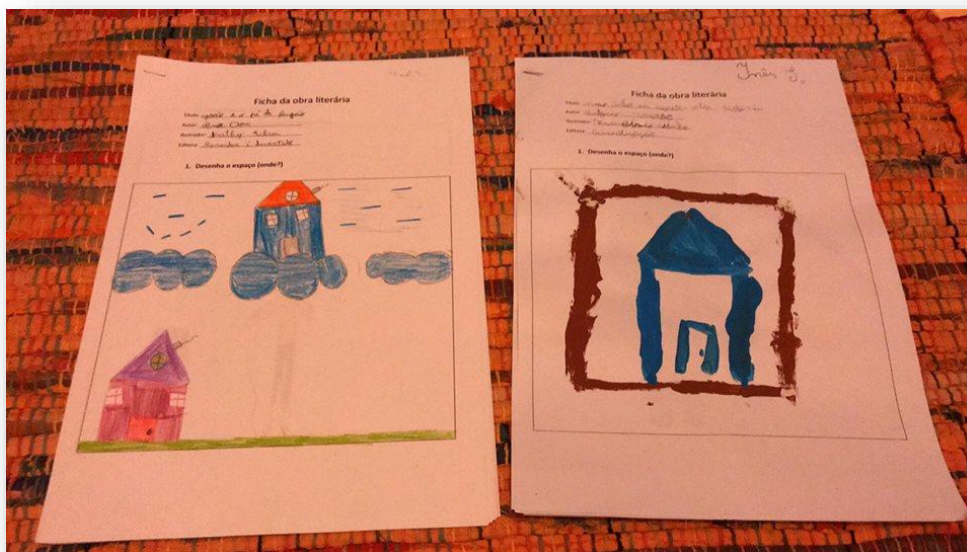


Figura 44 - Produções artísticas (1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> ficha da obra literária, respetivamente).

A tabela seguinte apresenta dois exemplos das caraterísticas representadas pelos alunos na produção artística inicial e final.

Alunos (A1 = Aluno 1, A2= Aluno 2, ...etc.)	1. <sup>a</sup> ficha da obra literária (caraterísticas presentes nas representações da 1. <sup>a</sup> produção artística)	2. <sup>a</sup> ficha da obra literária (caraterísticas presentes nas representações da 2. <sup>a</sup> produção artística)
A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho da figura humana (representação figurativa);</li> <li>- Casas desenhadas com linhas retas (feitas a régua);</li> <li>- Céu pintado a lápis de cor azul;</li> <li>- Relva pintada a lápis de cor verde;</li> <li>- Nuvens pintadas a lápis de cor branco.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Telhado da casa com relevo (feito com papel crepe);</li> <li>- Casa desenhada com linhas retas;</li> <li>- Porta da casa com “pontinhos” (feitos a marcador);</li> <li>- Desenho ainda com elementos figurativos.</li> </ul>
A2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relva pintada a lápis de cor verde;</li> <li>- Telhado pintado com lápis de cor vermelho;</li> <li>- Casa feita com linhas retas;</li> <li>- Desenho da figura humana (representação figurativa);</li> <li>- Telhado da casa (cor vermelho).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Casa pintada de cor amarela;</li> <li>- Telhado preto com relevo (feito a papel crepe);</li> <li>- Janelas e porta com formas arredondadas (cor verde e azul);</li> <li>- Sol azul e triangular (feito com cartolina);</li> <li>- Personagem feita a cartolina (cabeça) e corpo a tinta, dentes com bolas papel crepe;</li> <li>- Círculos concêntricos;</li> <li>- Pontinhos (feitos com marcador);</li> <li>- Flor com relevo (papel crepe vermelho);</li> </ul>

Quadro 8 - Exemplos das caraterísticas presentes na 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> ficha da obra literária

Observou-se assim uma transformação entre as representações realizadas na primeira ficha da obra literária e as da segunda. Enquanto que na primeira produção artística as ilustrações são descritivas (procuram uma representação figurativa dos elementos da história), num segundo momento há uma tentativa de recriação do escutado, mobilizando os materiais, cores e imaginação.

Nesta última sessão, no domínio da interpretação e comunicação foi possível observar que o círculo de leitura permitiu aos alunos gerir sentimentos de entreatajuda, superação, conhecimento, ego e insegurança. Desta forma, os alunos trabalharam cooperativamente, apoiaram-se nas diferentes funções sem se limitarem à sua e também partilharam os materiais utilizados ao longo do círculo de leitura. Estes momentos culminaram em vivências de carácter lúdico e de fruição estética, não só pela exploração e manipulação de novos materiais e experiências (como por exemplo: a partilha da mesma tela, pintar com a tela no chão, criar sem medo de sujar), mas também pela compreensão e o respeito pelo espaço e individualidades dos colegas, de modo a apreciar não só as suas representações mas o todo, desde o processo à exposição do produto final em sala de aula. Deste modo, foi possível observar que através do círculo de leitura, os alunos envolveram saberes e apropriaram-se dos materiais e suportes, desenvolvendo competências estéticas e técnicas.

De modo a concluir o trabalho, foi indispensável a realização de um 2.º inquérito por questionário, de modo a comparar e observar as respostas dos alunos num momento inicial e final.

No domínio da apropriação e reflexão, os alunos referiram que determinados artistas plásticos (os que gostaram mais) foram a sua inspiração, por pintarem de forma abstrata e criarem “coisas lindas”. No domínio da experimentação e criação referiram a arte como forma de expressar com os materiais algo que vem do coração, sendo utilizadas “cores, manchas e rabiscos”. O facto de os materiais serem diferentes dos que estavam habituados a utilizar foi algo que cativou os alunos, bem como as técnicas, conceitos e curiosidades relativamente à vida pessoal dos artistas plásticos. Por exemplo: “Eu sei que Kandinsky fazia tudo quase tudo à base de círculos”, “Um deles inventava formas, outro começou por árvores e depois formas geométricas e outro fazia pontinhos”. No domínio da interpretação e comunicação, a expressão plástica neste segundo momento foi referida como fantástica, divertida, sentimental e espantosa. Por último, obteve-se algumas respostas do que gostaram mais de fazer no círculo de leitura e porquê.

Em suma, os dados apresentados ao longo do estudo possibilitaram de sessão para sessão propor, através da estratégia didática implementada (círculo de leitura), atividades de Expressão Plástica assim como complexificá-las através de diferentes materiais e técnicas. O conhecimento adquirido sobre os alunos permitiu-me também orientá-los e compreendê-los, num ambiente de exploração e expressão, assim como possibilitar o desenvolvimento de competências artísticas e literárias. Deste modo, procurei proporcionar aos alunos através das diferentes experimentações a manifestação de capacidades expressivas, criativas e comunicativas nas suas produções artísticas, de modo a transmitirem através das mesmas os conhecimentos adquiridos.

No capítulo seguinte serão analisados os dados obtidos ao longo do estudo.



## **Capítulo 5 – “Criar, imaginar, aprender e divertir.”**

O presente capítulo centra-se na análise dos dados obtidos, mais propriamente, na análise das respostas dadas nos inquéritos por questionário, dos registos obtidos ao longo das sessões nos círculos de leitura e das produções artísticas dos alunos resultantes da ficha da obra literária e da função de ilustrador desempenhada no círculo de leitura.

## 5.1 Fase pré-teste

Na fase de pré-teste, realizada na sessão n. °1 (9 de abril de 2018), a aplicação do inquérito por questionário possibilitou a obtenção de dados dos inquiridos. Estes serão analisados conforme as respostas dos alunos e as respetivas justificações.

Assim, partindo de questões gerais para específicas foram considerados os dados correspondentes ao número total de alunos da turma (25 alunos), uma vez que todos participaram no processo.

A questão de partida “1. O que é a arte para ti?” possibilitou através das respostas dos alunos observar as suas conceções de arte, pelo que alguns exemplos se encontram na tabela seguinte.

Alunos	1º Inquérito
	1. O que é a arte para ti?
A1	A arte para mim é uma coisa que consegue dar sentimentos.
A3	A arte para mim é imaginação.
A4	A arte para mim é brincar com as cores.
A5	A arte para mim é quadro.
A8	A arte é cultura.
A10	Coisas para apreciar e para ver.
A11	É pintura e construir coisas com barro.
A24	Para mim a arte é criatividade, beleza, amor.

*Quadro 9 - Exemplos de respostas dos alunos sobre a arte.*

A partir dos exemplos à questão n.º 1 verificam-se três subcategorias das concepções de arte dos alunos: arte como forma de expressão, ou seja, o modo como os alunos se expressam através da arte e os sentimentos/emoções que esta transmite (exemplos das respostas dos alunos: “A arte para mim é quando as pessoas expressam sentimentos.”, “É uma coisa que me faz inspirar.” e “A arte para mim é muito sentimental.”; a arte, criatividade e imaginação, mais propriamente a arte como forma de criar e imaginar (Exemplos: “A arte para mim é imaginação”, “A arte para mim é inspiração” e “Para mim a arte é criatividade, beleza, amor”; e por último, a arte como produto definindo-se assim como o resultado da criação artística (exemplos: “A arte para mim é quadro”, “A arte é cultura” e “Coisas para apreciar e para ver”). Deste modo, os exemplos apresentados anteriormente foram organizados em tabela para posterior análise.

Na questão n.º 2 do inquérito por questionário pode verificar-se o número de alunos que já tinham frequentado um museu. Assim, foi possível saber que 8 dos 25 alunos já tinham ido a um museu, embora nem todos fossem de arte. Alguns dos exemplos dos alunos comprovam o referido anteriormente: “museu da criança”, “museu da Ciência Viva”, “museu do corpo humano”, entre outros. A partir desta questão surge a arte como produto, ou seja, o resultado da criação artística (como por exemplo as formas de arte que se podem observar num museu: quadros, esculturas, cultura, entre).

De seguida, os dados obtidos na questão n.º 3 do inquérito por questionário permitem os artistas plásticos que os alunos conhecem. Deste modo, 9 dos 25 alunos da turma conheciam nomes como Picasso e Leonardo da Vinci.

Como forma de ver e apreciar arte, na questão n.º 4 os alunos observaram quatro quadros de artistas diferentes e com técnicas de pintura também diferentes pelo que cada um selecionou o(s) que mais gosta, tendo justificado o porquê. Alguns exemplos das respostas seguintes são as seguintes:

- “Eu escolhi a 4 porque faz-me sentir livre.”.
- “Porque parece um mapa de fantasia e eu gosto. E dá-me mais alegria ver.”;
- “Porque eu gosto de ver imaginação.”;
- “Porque tem objetos.”;
- “Eu escolhi esta arte porque têm muita imaginação.”
- “Porque tem muitas cores.”
- “Porque gosto da forma como é feita.”

- “A figura 2 porque eu acho muito bonita e na figura 4 porque acho criativa.”
- “Porque tiveram muita imaginação e está muito giro.”
- “Eu escolhi a 1 porque faz nos aprender.”
- “Porque é abstrato.”
- “Eu gosto mais da figura 3 porque me inspira.”
- “Porque os quadros são arte dão emoções.”

Os exemplos apresentados anteriormente são o resultado da apreciação e observação dos alunos pelo que demonstram diferentes formas de se expressarem através do que sentem sobre o resultado da criação artística (“Porque os quadros são arte dão emoções”), do modo como se expressam através da arte, como por exemplo sentimentos, emoções e gostos (“Porque gosto da forma como é feita”); e do que pensam sobre a arte como forma de criar e imaginar (“Eu escolhi esta arte porque têm muita imaginação”).

Quanto à questão n. º4 do inquérito por questionário, esta tem como objetivo saber os conhecimentos dos alunos relativamente a técnica(s) de pintura. Então, 13 alunos dos 25 apresentaram conhecimentos sobre técnicas de Expressão Plástica, sendo que alguns dos exemplos foram: decalque e o pontilhismo.

As questões seguintes (n. º5 e n. º6 respetivamente) relacionam as histórias infantis e o desenho/pintura, pelo que conhecer se os alunos tinham como hábito e gosto de ilustrar histórias de livros infantis se tornou indispensável para o estudo. Deste modo, 3 dos 25 alunos não costumavam de desenhar e/ou pintar histórias de livros e 1 dos 25 alunos não gostam de desenhar/pintar histórias de livros.

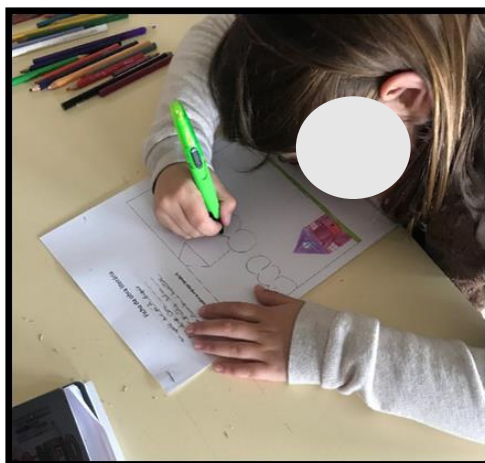
Por último, na questão n. º7 (“Gostas da disciplina de Expressão Plástica? Se sim, do que mais gostas?”) os alunos revelaram dúvidas em interpretar o enunciado, por terem dúvidas relativamente ao significado das palavras “Expressão Plástica”. No entanto, depois de esclarecido, todos os alunos responderam positivamente à questão (exemplos das respostas dadas pelos alunos na justificação: “Gosto mais de recortar, pintar, colar e fazer desenhos”, “Sim gosto de expressão plástica porque é divertido e fazemos desenhos.”, “Fazer esculturas com barro”).

Após a realização do primeiro inquérito por questionário foi efetuada a primeira ficha da obra literária, pelo que de seguida serão analisados os dados obtidos a partir da mesma.



*Figura 45 - Alunos a ilustrarem a 1.ª ficha da obra literária*

Nas produções artísticas resultantes da primeira ficha da obra literária, todos os alunos representaram determinados elementos da história, como a figura humana, animais, casas, sol, relva, céu, entre outros, de forma figurativa, ou seja, representaram no domínio da experimentação e criação as formas e cores conforme observam na realidade.



*Figura 46 - Ilustração da primeira ficha da obra literária*

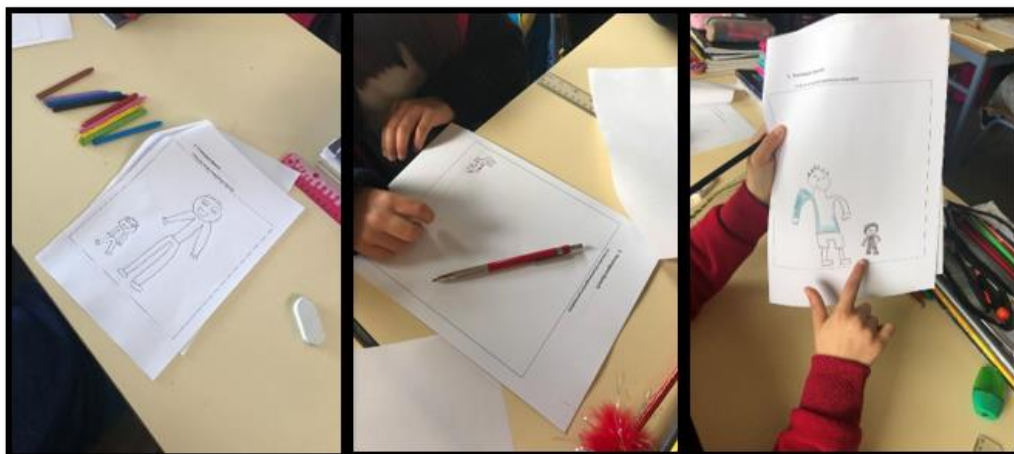
Na tabela seguinte observa-se alguns elementos representados pelos alunos, como por exemplo pontos, linhas, figura humana e cores, bem como os materiais utilizados. Os restantes dados encontram-se em Apêndice (cf. Apêndice 11).

De acordo com o total de dados obtidos, constata-se que apenas dez alunos representaram linhas retas e que nenhum representou pontos. Quanto à representação da figura humana e à utilização de cores nos diferentes elementos ilustrados, todos os alunos representaram de modo figurativo.

Alunos	1ª ficha da obra literária				Materiais utilizados
	Representa:				1ª ficha da obra literária
	Pontos  X= não representou	Cores	Linhas Retas	Figura humana	
Conteúdos em análise					
A1	X	Figurativo	Representou	Representação figurativa	Lápis de cor, lápis de carvão, régua.
A2	X	Figurativo	Representou		Lápis de carvão e lápis de cor
A3	X	Figurativo	Não representou		Lápis de cor e lápis de carvão
A4	X	Figurativo	Não representou		Lápis de cor e lápis de carvão

*Quadro 10 - Exemplo dos registos efetuados na 1.ª ficha da obra literária*

Conforme os dados obtidos, no domínio da interpretação e comunicação, 16 alunos dos 24 participantes desta atividade ilustraram o que gostaram mais, 7 alunos ilustraram o que gostaram mais e menos e apenas um não ilustrou nenhum dos dois acontecimentos.



*Figura 47 - Ilustração de diferentes momentos da 1.ª ficha da obra literária*

A tabela seguinte apresenta alguns exemplos de como foram organizados os dados referidos anteriormente.

Alunos	1ª ficha da obra literária			
	Representou:			Não representou:
	o que gostou mais.	o que gostou menos.	o que gostou mais e menos.	nenhum.
Conteúdos em análise				
A1	X			
A2			X	
A3			X	
A4			X	
A5	X			
A6	X			
A7	X			
A8	X			
A9	X			

*Quadro 11 - Registo das ilustrações dos alunos relativamente à fruição*

## 5.2 Fase pós-teste

Os alunos realizaram uma segunda e última versão da ficha da obra literária como forma de observar o trabalho realizado ao longo das sessões de intervenção. Observou-se assim uma transformação entre as representações realizadas na primeira ficha da obra literária e na segunda.

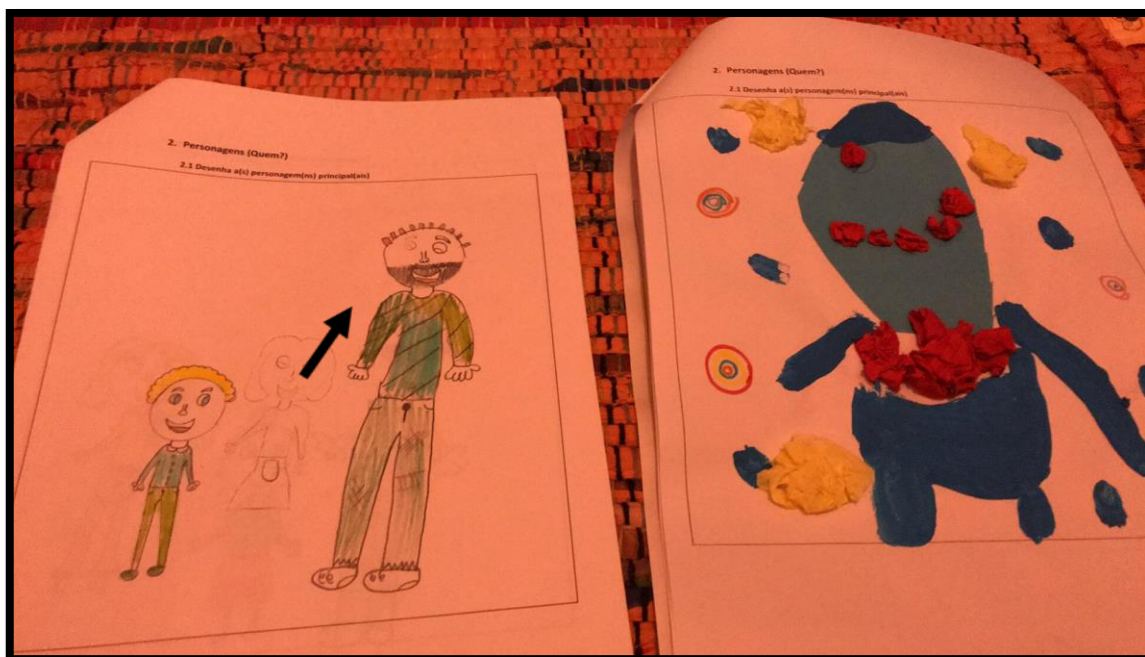


*Figura 48 - Duas representações do mesmo aluno na 1.ª e 2.ª ficha da obra literária*

No domínio da apropriação e reflexão é possível observar os elementos mais significativos representados pelos alunos (pontos, cores, linhas retas, figura humana), as técnicas e elementos do(s) artista(s) plástico(s) e os materiais utilizados na segunda ficha da obra literária.

Contrariamente à primeira ficha da obra literária, observa-se uma transformação nas representações, como é o caso da figura humana ilustrada de modo imaginativo, ou seja, observa-se uma recriação da figura humana através da utilização de formas irregulares e imaginárias, assim como de salpicos e manchas de tinta (por exemplo).





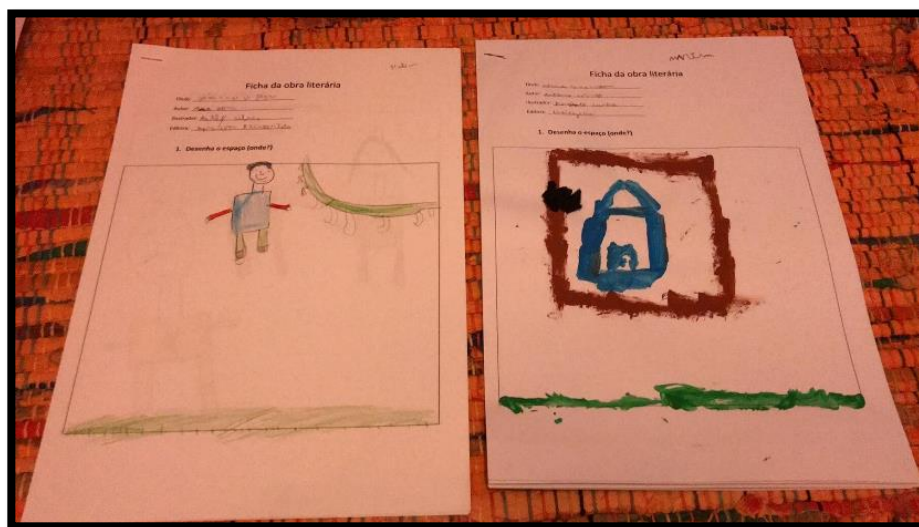
*Figura 49 - Exemplo de uma representação do mesmo aluno (1.ª e 2.ª ficha da obra literária, respetivamente)*

Também é possível observar que os alunos recorreram a conhecimentos das sessões anteriores ao representarem elementos segundo artistas plásticos (como por exemplo: os círculos concêntricos ilustrados por Kandinsky).



*Figura 50 - Ilustração de círculos concêntricos (elementos de Kandinsky no exemplo)*

Quanto às cores utilizadas nas representações da segunda ficha da obra literária, os alunos apropriaram-se de diferentes formas, uma vez que alguns alunos ilustraram de modo figurativo (por exemplo: relva de cor verde, céu de cor azul, etc.), enquanto que outros apresentaram alguns elementos imaginativos (como se pode observar na figura seguinte com a casa ilustrada de cor azul).

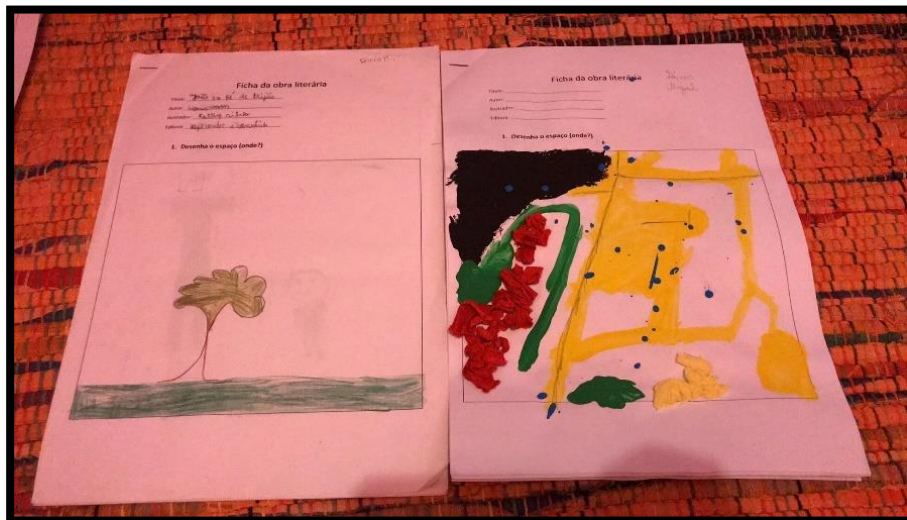


*Figura 51- Diferentes representações*

As representações dos alunos na primeira ficha da obra literária revelam a utilização de réguas em determinadas ilustrações (como por exemplo na ilustração de casas). No entanto, na segunda ficha da obra literária apenas 7 dos 25 alunos representaram linhas retas, enquanto que na primeira foram 14 dos 25 alunos. Deste modo, pode observar-se uma representação de alguns alunos menos linear e com formas mais abstratas (imaginativas).

Na primeira ficha da obra literária os alunos não representaram pontos nas suas ilustrações. No entanto na segunda produção artística, também como resultado das aprendizagens adquiridas ao longo das sessões, é possível observar nas ilustrações dos alunos a representação de pontos de acordo com diferentes técnicas, como por exemplo técnicas de colagem de círculos concêntricos, pintura com as “manchas de Miró” e

“respingos de tinta” segundo Pollock; representar figuras geométricas conforme Mondrian



*Figura 52 - Representação de pontos com salpicos de tinta (2.ª ficha da obra literária)*

No domínio da experimentação e criação, mais propriamente na criação, os alunos demonstram através das produções artísticas finais (2.ª ficha da obra literária) uma transformação nas suas representações, uma vez que ilustram através de pingos e manchas de tinta figuras e formas irregulares, coloridas e imaginárias, com a presença de textura e combinação de cores, ao invés de representar figurativamente (conforme observam a realidade) acontecimentos e ações da história escutada.

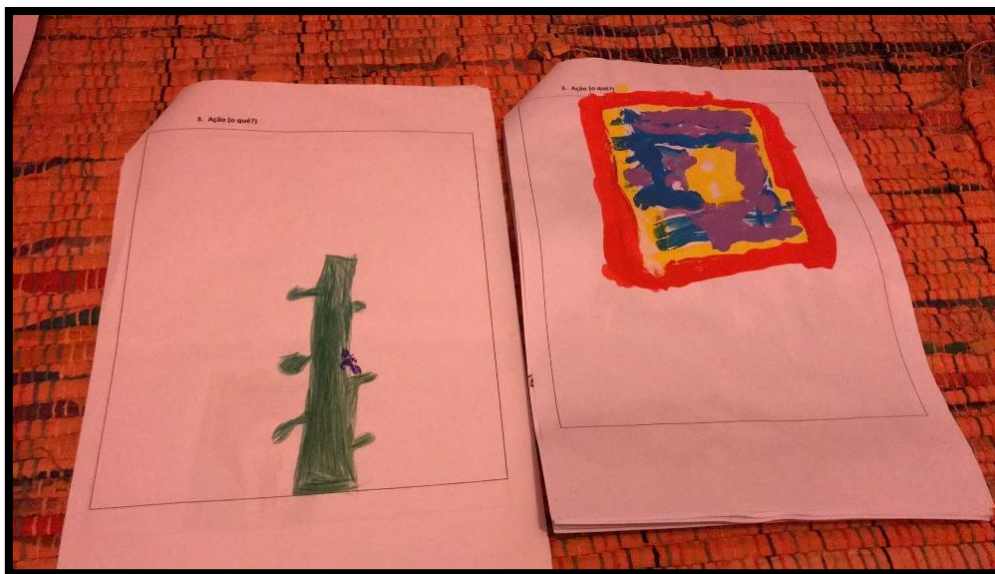


Figura 53 - Ilustração da ação das histórias (1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> ficha da obra literária, respetivamente)

No domínio da interpretação e comunicação, um dos pontos analisados foi a ilustração da reação ao texto, ou seja, a ilustração do que alunos gostaram mais e/ou menos na história.

A tabela seguinte sintetiza a análise dos dados referidos anteriormente (cf. Apêndice 12).

Alunos Con teúdos em análise	2. <sup>a</sup> ficha da obra literária					Materiais utilizados  2. <sup>a</sup> ficha da obra literária
	Pontos	Co res	Linhas Retas	Figura humana	Artista(s) plástico(s)	
A16	Não representou	Tem elementos figurativos e imaginativos.	Sim	Imaginativo	Miró	Papel crepe, tintas, pincéis
A17	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos.	Não	Imaginativo Figurativo	Pollock Miró Kandinsky	Lápis de carvão, marcador, tintas, pincéis, papel crepe.

Quadro 12 - Exemplo dos registos efetuados na 2.<sup>a</sup> ficha da obra literária

Em suma, nesta fase foi aplicado o segundo inquérito por questionário. Este torna-se indispensável para compreender a evolução dos alunos ao longo de todo o processo.

A partir de uma tabela observa-se as respostas dos alunos (A1= Aluno 1, A2= Aluno 2, etc.) à questão “1. O que é a arte para ti?”, tal como a 1.<sup>a</sup> questão do primeiro inquérito por questionário, como se pode observar no exemplo no quadro seguinte.

Alunos	1º Inquérito	2º Inquérito
	1. O que é a arte para ti?	1. O que é para ti a arte para ti?
A1	A arte para mim é uma coisa que consegue dar sentimentos.	A arte para mim é uma coisa que consegue dar sentimentos. É uma coisa linda.
A2	A arte para mim é quando as pessoas expressam sentimentos.	A arte é uma forma de expressar sentimentos.
A3	A arte para mim é imaginação.	Imaginação
A4	A arte para mim é brincar com as cores.	É imaginação e criatividade.
...	...	...

*Quadro 13 - Respostas dos alunos à 1.<sup>a</sup> questão do primeiro inquérito por questionário*

Os exemplos dos alunos apresentados nas respostas à questão n.º 1 podem ser considerados aprendizagens artísticas. Assim, estas permitem verificar três subcategorias: domínio da interpretação e comunicação, ou seja, a apreciação e fruição estética na educação literária através da arte; domínio da interpretação e comunicação ao mobilizar a linguagem elementar das artes visuais; e o domínio da experimentação e criação ao manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas.

Numa aprendizagem artística, mais propriamente no domínio de conceitos, os dados obtidos a partir da questão n.º 2 “Que artista plástico conheces? O que sabes sobre ele?”, todos os alunos responderam um ou mais artistas plásticos abordados nas histórias infantis ou a partir destas, ao longo das sessões de implementação do projeto. Alguns exemplos das respostas dadas pelos alunos são:

- “Pollock, Miró, Kandinsky e Mondrian. Fazem bolinhas, quadrados, riscas e imaginam o que fazem.”;
- “Joan Miró, Pollock, Mondrian e Kandinsky. Sei que foram a minha inspiração e que muitos usavam tintas.”;
- “Pollock. Ele espalhava tinta com a imaginação dele.”.
- “Miró. Ele fazia artes com 5 tintas e há pouco tempo nós tentámos fazer e correu bem.”;
- “Pollock. Mas sei que ele pegava no pincel e mandava a pintura.”.

Nesta questão, as respostas dos alunos demonstram conhecimentos não só relativos à técnica, mas também a conceitos ao verificar-se em alguns exemplos que os alunos associam os termos específicos das técnicas aos artistas plásticos (“Pollock, Joan Miró, Mondrian e o Kandinsky. Eu sei que faziam manchas, pintas, círculos e linhas retas.”). Os alunos ao revelarem através das respostas formas de expressão e sentimentos, possibilita a análise dos dados de acordo com o domínio da interpretação e comunicação (como forma de apreciação da arte) e no domínio experimentação e criação quando referem formas de arte criativas e imaginativas. Relativamente ao primeiro questionário, todos os alunos responderam à questão, o que significa que conhecem pelo menos um artista plástico.

Na questão seguinte “3. Que técnica(s) de expressão plástica conheces e de qual gostas mais?”, também no domínio da técnica, da fruição e criativo os alunos responderam de acordo com os seus gostos e conhecimentos relativos aos artistas plásticos. Assim, obteve-se respostas como: “Gostei mais dos salpicos de Pollock.”, “Gosto mais de os quadrados da técnica de Mondrian.” e “Kandinsky usava pontos.”. Comparativamente ao 1.º inquérito por questionário os alunos responderam todos à questão, o que significa que todos conhecem alguma técnica de expressão plástica (cf. Apêndice 13).

Numa aprendizagem literária e artística, as questões n. º4 e n. º5 (respetivamente) permitem observar se os alunos gostaram de ilustrar e escutar histórias de livros e se sim porquê. A partir das respostas dadas pelos alunos verifica-se que todos gostaram de ilustrar histórias de livros, contrariamente ao primeiro inquérito em que um dos alunos respondeu não gostar de ilustrar histórias de livros. As respostas dos alunos permitem observar a relação entre aspetos da educação literária e da arte, sendo possível observar

nos exemplos seguintes: “A árvore da escola porque é muito muito giro de ilustrar este texto.”, “Eu gostei mais de ilustrar a história “João e o Pé de feijão porque havia uma parte muito engraçada de ilustrar.” e “Mondrian, porque gosto da técnica dele.”. A maioria alunos a partir das suas justificações não só demonstraram o gosto pelas obras literárias que ilustraram e as questões artísticas com as quais se identificaram mais, como também revelam uma evolução no trabalho desenvolvido em círculo de leitura, uma vez justificam as suas respostas de modo completo e articulando os saberes, algo que no início da implementação do projeto não acontecia. Quanto às histórias escutadas, todos os alunos responderam que gostaram de escutar as histórias infantis, sendo possível observar algumas respostas como as seguintes: ““A árvore da escola” porque era muito interessante.”, “O ponto porque fiz um e era arte.”, A história foi “João e o Pé de Feijão”. “Porque eu gostei muito das personagens.” e “A história que mais gostei de ouvir foi “o ponto” porque a história falou de uma menina que dizia que não conseguia.”. A partir destes exemplos dos alunos é possível compreender as obras literárias que mais gostaram bem e os aspetos literários que recordam da história (como por exemplo: as personagens, relação com a arte, ideias e opiniões, ação da história, entre outras).

Em suma, a última questão do 2.º inquérito por questionário é relativa a estratégia didática – círculos de leitura - implementada na intervenção do projeto e que possibilita saber se os alunos gostaram de participar e se sim porquê. As respostas dos alunos destacam principalmente os modos de trabalho no círculo de leitura “O que eu mais gostei foi trabalharmos em grupo porque entendemo-nos melhor.”, “De fazer trabalhos de grupo.”, “De trabalhar em equipa (...).” e “O que eu mais gostei foi de fazer as histórias de grupos e de ler para o resto dos nossos colegas.”. Para além do trabalho em grupo, os alunos partilham o gosto por determinadas funções desempenhadas nos círculos de leitura “Gostei de ser ilustradora.”, “Gostei de ser descobridora.”, “Gostei de ser animadora porque fazer perguntas é comigo.”, “Eu gostei de apresentar. Porque podíamos falar sobre as histórias e aprender coisas sobre elas. “e “De encontrar palavras nos livros.”. Por último, os dados obtidos a partir das respostas nesta questão possibilitam observar a ponte entre as histórias infantis e a arte, como por exemplo: “Da parte da pintura porque gosto de tinta.”, “De ser detetive e ilustrar o texto.”, “Gostei de ser ilustradora.” e “O que eu mais gostei foi “as cinco cores”. Porque eu gostei de fazer o círculo de leitura com o meu grupo.”.

Por fim, de acordo com os domínios/organizadores das Artes Visuais, observa-se através da análise do trabalho realizado a integração da linguagem das artes, bem como



das técnicas de expressão nas experimentações dos alunos (pintura, desenho, dobragem, etc.); a experimentação de possibilidade de materiais (pincéis, tintas, cartolinas, papel crepe) e de diferentes técnicas, bem como a manifestação de capacidades expressivas e criativas nas suas produções artísticas. É importante referir que o trabalho teve como ponto de partida as histórias infantis e como ponte para a Expressão Plástica, a estratégia didática (círculo de leitura).



## **Capítulo 6 – Conclusões**

A realização do presente relatório de investigação foi o culminar de uma experiência repleta de novos conhecimentos e aprendizagens, quer sobre a problemática em estudo quer sobre a prática pedagógica desenvolvida ao longo dos meses. O facto de os alunos serem curiosos e interessados constituiu um desafio constante, sendo que partilhar uma história revelou-se um momento de magia em que os alunos demonstraram sentir as palavras, demonstrá-las nos círculos de leitura e representá-las nos momentos de experiências artísticas. Nem sempre foi fácil gerir a turma e o tempo, mas com o apoio da professora cooperante, da colega de estágio e dos próprios alunos consegui melhorar neste sentido, bem como em tantos outros que se seguiram.

O presente estudo teve como objetivo compreender de que modo as histórias infantis promovem o desenvolvimento de competências e aprendizagens associadas à Expressão Plástica. Deste modo surgiu o título do projeto de investigação: Histórias com arte. Das histórias infantis à Expressão Plástica.

Primeiramente, destaca-se a importância das histórias infantis como recurso didático para promover atividades relativas à Expressão Plástica. O Círculo de Leitura como estratégia didática permitiu estabelecer uma relação entre a Educação Literária e a Expressão Plástica. A cooperação, o diálogo e os questionamentos entre colegas, revelaram-se cruciais na capacidade de apreciação das histórias, bem como na sua análise e interpretação. Os alunos participaram ativamente e envolveram-se com empenho nas atividades, o que despertou o interesse em escutar novas histórias, incentivando o gosto pelos livros e respetivas ilustrações; promovendo a compreensão dos textos, a interpretação e participação oral, assim como a fruição estética e a criatividade em ilustrar a partir das histórias. A realização do Círculo de Leitura tem assim como intuito envolver os alunos ativamente com o texto literário, de modo a promover a compreensão do mesmo, potencializando o desenvolvimento da capacidade de apreciar criticamente e esteticamente uma obra literária.

Com base na análise do processo de intervenção verificou-se nas produções escritas e artísticas dos alunos uma evolução na capacidade de argumentar e de expressar através do texto e das ilustrações. Estas foram progressivamente mais pormenorizadas e aprofundadas, mobilizando novas competências, a partir de novas experiências literárias e artísticas ao longo da implementação do estudo.

Tendo como foco as diferentes abordagens pedagógicas e o ambiente de aprendizagem em sala de aula destaco o papel fundamental das sessões planificadas no desenvolvimento e análise de todo o processo de investigação. Ao longo das sessões

promoveram-se momentos de partilha, ampliando as experiências literárias e artísticas o que permitiu o aumento do conhecimento acerca de obras literárias, assim como da arte, dos artísticas plásticos e de técnicas de Expressão Plástica. Constatei que as funções do Círculo de Leitura possibilitaram a aprendizagem e compreensão dos alunos, a exprimir juízos de opinião sobre o conteúdo das obras infantis e da arte, assim como ampliando a experiência pessoal no contacto com as histórias infantis e a Expressão Plástica.

Deste modo, o projeto de intervenção possibilitou o desenvolvimento de experiências integradoras que apresentam uma importância na aquisição de competências dos alunos, permitindo ativar a criatividade e familiarizar-se com diferentes obras literárias e artísticas, com realidades distintas que permitem aprender a refletir e pensar. No domínio artístico (Artes Visuais), as conceções e aprendizagens artísticas dos alunos foram definidas segundo categorias e subcategorias (presentes na análise de conteúdo), tendo deste modo possibilitado através das conceções e aprendizagens artísticas dos alunos a observação de diferentes universos das visuais (como por exemplo: obras de arte, pintura, escultura, desenho, etc.), mobilização e integração de elementos das artes visuais (cor, forma, linha, entre outras); experimentação de possibilidades dos materiais (pincéis, tintas, papel crepe, cartolinas, entre outros) e de diferentes técnicas; manifestação de capacidades expressivas e criativas nas suas produções artísticas através de diferentes técnicas de expressão (desenho, recorte, colagem); o diálogo sobre o modo de olhar e sentir, de forma a criar diferentes leituras da realidade possibilitou também o desenvolvimento de capacidades e aprendizagens literárias e artísticas.

Face ao exposto, conclui que para promover alunos críticos e participativos, de forma a promover a arte e literatura é necessário tempo para planificar atividades, tempo esse que durante o período de intervenção revelou-se curto. No entanto, foi possível evidenciar a apropriação e mobilização de conhecimentos relativos à Expressão Plástica, visíveis por exemplo nas representações das produções artísticas dos alunos. Assim sendo, apesar do processo de intervenção ter sido limitado possibilitou a todos os alunos e, inclusivamente eu enquanto estagiária, desenvolver múltiplas competências e conhecimentos sobre o tema.

De forma a ter uma visão da prática pedagógica desenvolvida foi indispensável refletir acerca da mesma. Assim, refletir ao longo do desenvolvimento do projeto de investigação permitiu-me preparar as sessões didáticas para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Revelou-se assim um envolvimento efetivo, sendo que a sala de aula foi o local de aprendizagem, partilha e diálogo, possibilitando liberdade de

expressão, debate de ideias, valorização de todas as opiniões e consideração uma aprendizagem flexível e multifacetada.

Em suma, durante todo o desenvolvimento de investigação creio que a minha aprendizagem foi progressiva. Vivenciei diferentes momentos e situações que me permitiram refletir se a prática pedagógica que me encontrava a desenvolver seria a melhor, sendo este um processo que me permitiu melhorar a ação educativa fazendo-me acreditar que a prática em complementaridade com a teoria torna-se indispensável.

Finalizando, destaco que embora esta etapa tenha tido os seus altos e baixos, possibilitou-me aprender de acordo com os interesses e motivações dos alunos, mas também com o apoio da professora cooperante e da minha colega de estágio. É indispensável salientar que surgiram limitações neste estudo relativas ao fator tempo devido a outras atividades programadas pela escola. O facto de os alunos terem vários ensaios para uma opereta na qual participariam no final do ano letivo e atividades organizadas pela escola, como por exemplo atividades organizadas pela biblioteca (como a visita de um escritor à escola), limitaram o tempo da intervenção do estudo, uma vez que este também requeria tempo para a implementação dos procedimentos.

O presente estudo permitiu-me assim construir em parte a minha identidade profissional com a ajuda dos alunos envolvidos, tendo ganho vivências e conhecimentos. Estes alunos fizeram parte da minha história, pelo que no futuro pretendo recorrer a todos os ensinamentos deste capítulo de vida na minha prática pessoal e profissional.

## Referências Bibliográficas

- Abrantes, A. A. (2013). Educação escolar e desenvolvimento humano: a literatura no contexto da Educação Infantil. Em A. C. Marsiglia, *A infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta, Lisboa.
- Alarcón, A. (2000). *Propuesta de educación plástica para preescolar*. In Belver, M.
- Alencar, E. (2007). Psicologia: Teoria e Pesquisa. *Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa*, 23, pp. 045-049. Obtido em 12 de setembro de 2019, de <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwirspDe9K3lAhWJkhQKHUgqDcAQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fpdf%2Fftp%2Fv23nspe%2F07.pdf&usg=AOvVaw0wMI6w1tvYYw7pcj4E7iVm>
- Almeida, J., & Pinto, J. (1990). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa : Presença.
- Althouse, R. J. (2003). *The colors of learning. Integrating the visual arts into the early childhood curriculum*. New York: Teachers College Columbia University Press.
- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (2014). *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às práticas (2ª ed.)*. Raleigh, NC: Lulu Press.
- Bastos, G. (2013). A Literatura nos novos programas de Português. Em M. Neves, S. Ventura, & L. Pinheiro, *Reflexões em torno das Literaturas de Língua Portuguesa para Crianças e Jovens - Actas* (pp. 187-194). Lisboa: Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Obtido em 28 de setembro de 2019, de [http://www.lusosofia.net/textos/20130320-clepul\\_reflexoes\\_em\\_torno\\_das\\_literaturas\\_de\\_lingua\\_portuguesa.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/20130320-clepul_reflexoes_em_torno_das_literaturas_de_lingua_portuguesa.pdf)

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Blau, S. (2014). Literary Competence and the Experience of Literature. *Style*, 48(1), pp. 42-47.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Buescu, H. C., Morais, J., & Rocha, M. R. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência. Obtido em 23 de agosto de 2019, de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf)

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cerrillo, P. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. Em F. Azevedo, *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel.

Cerrillo, P. (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona. Obtido em 6 de janeiro de 2019, de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Literatura-infantil-y-juvenil.pdf>

Cochito, M. I. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Lisboa: ACIME - Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. Obtido em 30 de setembro de 2019, de <https://www.cidadaniaemportugal.pt/wp-content/uploads/recursos/cooperacao-e-aprendizagem.pdf>

Collins, D. (1996). Creativity and special needs: A suggested framework for technology applications". Em G. Spruce, *Teaching Music* (pp. 98-107). London: Routledge.

Costa, A., Pegado, E., Ávila, P., & Coelho, A. (2011). *Avaliação Externa do Plano Nacional de Leitura. Avaliação do Plano Nacional de Leitura: os primeiros cinco anos*. Lisboa: CIES-ISCTE. Obtido em 15 de agosto de 2019, de

[http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/data/estudos/ficheiros/avaliacao\\_externa\\_5\\_anos\\_de\\_pnl\\_cies.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/data/estudos/ficheiros/avaliacao_externa_5_anos_de_pnl_cies.pdf)

Costa, P. L. (set./dez. de 2015). Algumas notas sobre o discurso oficial para o português: as Metas Curriculares e a educação literária. *Nuances: estudos sobre Educação*(3). Obtido em 25 de novembro de 2018, de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3691/3145>

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teorias e prática*. Coimbra: Almedina.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Bessa, F., & Ferreira, M. J. (2009). Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativa. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*. Obtido em 2019 de janeiro de 7, de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação\\_Acção\\_o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Acção_o_Metodologias.PDF)

Cunha, A. (2008). *Ser professor : Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.

Custódio, P. (2014). De como os livros são pontes intertextuais. *Propostas de leitura para o 2º CEB*. Obtido em 9 de dezembro de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6499002.pdf>

Despacho n.º 9311/2016, d. 2. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (M. d.-G. (DGE), Ed.) Obtido em 17 de agosto de 2019, de [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Dias, M. (2009). *Promoção em Competências em Educação*. Leiria: INDEA- Instituto Politécnico de Lisboa.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*. Obtido em 2019, de <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Dorance, S. (2004). *Atividades Criativas na Pré-Escola*. Lisboa: Papa-Letras.

- Feitosa, L., & Aquino, C. (2011). A formação do professor universitário. 16, pp. 65-77. Obtido em 11 de dezembro de 2018, de [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/20874/1/2011\\_art\\_cabaquino.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/20874/1/2011_art_cabaquino.pdf)
- Fernandes, A. (2006). *Projexto Ser mais. Educação para a Sexualidade Online*. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Dissertação de Mestrado em Educação Multimédia, Porto. Obtido em 21 de agosto de 2019, de [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/\\_vti\\_cnf/tese\\_completa.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/tese_completa.pdf)
- Fernandes, E. (1983). Polis - Enciclopédia VERBO da Sociedade e do Estado. *Criatividade, 1.º*.
- Ferreira, A. F. (2013). *Identidade e Alteridade: a Literatura Infantil como oportunidade de abordagem aos valores na educação Pré-Escolar*. Portalegre.
- Ferreira, S. (1998). *Imaginação e linguagem no desenho da criança* (2.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Papyrus.
- Ferreira, S. (2009). *A Abordagem da Obra de Arte, em sala de arte, no Jardim de infância, com crianças de 5/6 anos*. Universidade de Lisboa - Faculdade de Belas-Artes, Mestrado em Educação Artística, Lisboa. Obtido em 10 de setembro de 2019, de [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/638/1/22390\\_ULFBA\\_TES331.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/638/1/22390_ULFBA_TES331.pdf)
- Fillola, A. (2010). La lectura del hipertexto literário. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector. Em A. Fillola, & C. Romea, *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 143-174). Barcelona: Horsori.
- Fillola, A. M. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fontes, V., Botelho, M. L., & Sacramento, M. ((s.d.)). *A Criança e o Livro*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: Getty Center for Education in Arts.



- Gesteiro, M. (2013). *A valorização da expressão plástica no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar em situações de risco, atraso de desenvolvimento ou com NEE*. Porto. Obtido em 20 de novembro de 2018, de [https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4232/1/Tese%20Marta\\_Gesteiro%20IP%20-MESTRADO%2031Jan13.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4232/1/Tese%20Marta_Gesteiro%20IP%20-MESTRADO%2031Jan13.pdf)
- Giasson, J. (2005). *Les textes littéraires à l'école*. de boeck.
- Gomes, J. (1996). *Da nascente à voz: contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Caminho.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raíz Editora.
- Hargreaves, D. (2002). *Infancia y educación artística*. Ediciones Morata, S. L.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula - Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lorente, J. D. (2013). Didáctica. Lengua y literatur. *La educación literária. Revisión teórica y perspectivas de futuro.*, 25, pp. 135-156. Obtido em 18 de agosto de 2019, de <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwjN9rmnmaTIAhWrz4UKHVS9CAIQFjABegQIBRAC&url=https%3A%2F%2Frevistas.ucm.es%2Findex.php%2FDIDA%2Farticle%2Fdownload%2F42239%2F40213%2F0&usg=AOvVaw2V0KxubKAZkLtD69m3ifdL>
- Lowenfeld, V., & Britain, L. (1970). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Machado, S. (2012). *A escrita criativa no 1.ºCiclo*. Estudo para o Relatório Final de Mestrado em Ensino na Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico, Instituto Politécnica de Beja - Escola Superior de Educação.
- Maset, P., Lago, J., & Naranjo, M. (2013). Revista de Investigación en Educación. (U. d. Vic, Ed.) *Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas*, 3(11), pp. 208-2011. Obtido em 8 de janeiro de 2019, de

[http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/2013\\_AC\\_praticas\\_inclusivas.pdf](http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/2013_AC_praticas_inclusivas.pdf)

Mata, J. (2003). Educação Literaria. Em J. L. Ortega, & E. F. Haro, *Enciclopedia de Educación Infantil* (pp. 503-524). Espanha: Ediciones Aljibe.

Matos, J. (2005). Cadernos de Estudo. *Escrita Criativa*, N.º2, pp. p.37-43.

Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

ME/DEB. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 1.ºCiclo* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Mello, C. J. (dez. de 2015). *Entrevista a Teresa Colomer sobre Educação Literaria*. São Paulo: Via Atlântica. Obtido em 16 de novembro de 2018, de <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/100870/107097>

Mergulhão, T. (2008). *Vozes e silêncio: a Poética do Des(encontro) na Literatura para jovens em Portugal*. Universidade de Lisboa - Faculdade de Letras, Lisboa. Obtido em 9 de janeiro de 2019, de [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/582/1/17337\\_tese\\_Teresa\\_Mergulhao\\_versao\\_CD.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/582/1/17337_tese_Teresa_Mergulhao_versao_CD.pdf)

Montez, R. (2012). *Vamos Pegar o Mundo com as Nossas Mãos - um Projeto Artístico-Educativo num Jardim de Infância*. Universidade Aberta, Departamento de Educação e Ensino a Distância, Lisboa. Obtido em 16 de março de 2019, de [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2340/1/TMAE\\_RosaMontez.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2340/1/TMAE_RosaMontez.pdf)

Munari, B. (2007). *Fantasia*. Lisboa: Edições 70.

Oliveira, A. (2009). *O Lugar e o Não Lugar da Expressão Plástica/ Artes Plásticas nos Projectos Curriculares e nas Acções dos Educadores de Infância*. Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança, Minho. Obtido em 13 de abril de 2019, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11049/1/tese.pdf>

- Oliveira, M. (2003). *A Expressão Plástica e Desenvolvimento Curricular: Implicações para a formação*. Educare, Apprendere.
- Oliveira, M. (2012). *Autonomia e criatividade em escolas democráticas: outras palavras, outros olhares*,. Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Patrício, M. (2002). *Globalização e Diversidade - A Escola Cultural, uma Resposta*. Porto: Porto Editora.
- Pontes, V., & Barros, L. (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: O programa de leitura fundamentado na literatura. Em F. Azevedo, *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp. 69-87). Lisboa: Lidel.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, R. (2003). *Educação pela arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sabino, M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. (45/5), pp. 1-11.
- Salvador, A. (1988). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto: Porto Editora.
- Santos, A. (2000). *Educação pela arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Serra, M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, C. (1992). *Logos*. Lisboa: Verbo Editora.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Leitura: Guião de Implementação do Programa*. Obtido em 14 de novembro de 2018, de <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/leituraoriginal.pdf>
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação* (Vol. 1 : Bases Psicopedagógicas). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Vol. Bases Psicopedagógicas). Lisboa: Instituto de Piaget.

- Sousa, P. (2011). *A Integração da Expressão Plástica na Escola*. Instituto Piaget, Vila Nova de Gaia. Obtido em 6 de março de 2019, de <http://files.musicapaulosousa.webnode.pt/200000315-78d2579cb7/Integra%C3%A7%C3%A3o%20da%20Express%C3%A3o%20Pl%C3%A1stica%20na%20Escola.pdf>
- Stern, A. (1974). *Aspetos e técnicas da pintura de crianças*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stern, A. (n.d.b.). *Uma Nova Compreensão da Arte Infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tabernero, R. (2007). Intertextualidade heterorreferencial: una vía para la formación del lector literário. *Lenguaje y Textos*, 26, pp. 53-62.
- Teixeira, M., & Reis, M. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. 4(11). Obtido em 3 de agosto de 2019, de [https://www.academia.edu/3110200/A\\_organiza%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_esp%C3%A7o\\_em\\_sala\\_da\\_aula\\_e\\_suas\\_implica%C3%A7%C3%B5es\\_na\\_aprendizagem\\_cooperativa](https://www.academia.edu/3110200/A_organiza%C3%A7%C3%A3o_do_esp%C3%A7o_em_sala_da_aula_e_suas_implica%C3%A7%C3%B5es_na_aprendizagem_cooperativa)
- Veloso, R. (2003). *Não-receita para escolher um bom livro*. Obtido em 28 de outubro de 2018, de [http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz\\_indices/000721\\_NR.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz_indices/000721_NR.pdf)
- Vygostky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Vygotsky, L. S. (1978). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em L. S. Vygotsky, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

## **Apêndices**

## **Apêndice 1 – Análise das aprendizagens artísticas dos alunos**

## Domínio da Experimentação e Criação: Técnica

Alunos	1º inquérito por questionário		1ª ficha da obra literária				Materiais utilizados	2ª ficha da obra literária					Materiais utilizados	2º inquérito por questionário
	Conheces alguma técnica de pintura? Se sim, qual (ais)?		Representa:					Representa:						
	Sim	Não	Pontos	Cores	Linhas Retas	Figura humana		Pontos	Cores	Linhas retas	Figura humana	Artista(s) plástico(s)		
Conteúdos em análise			X= não represento u											
1	X		X	Figurativo (relva de verde, céu de azul, p.e.)	Representou		Lápis de cor, lápis de carvão, régua.	Representou	Figurativo	Sim	Figurativo	Pollock	Papel crepe, tintas, pincéis, marcador, lápis de carvão, cola e régua	“Técnica dos pontinhos e ela é a minha preferida.”  (Kandinsky)
2		X	X	Figurativo	Representou		Lápis de carvão e lápis de cor	Representou	Tem elementos figurativos e	Sim	Imaginativo	Kandinsky	Tintas, cartolina, marcador,	Não fez

						Representação figurativa			imaginativos .				régua, pincéis.	
3	X		X	Figurativo	Não representou		Lápis de cor e lápis de carvão	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos .	Não	Imaginativo	Miró Pollock	Papel crepe, tintas, lápis de cera, pincéis.	“Eu conheço a técnica dos pontos e abanar o pincel”.  (Kandinsky e Pollock)
4		X	X	Figurativo	Não representou		Lápis de cor e lápis de carvão	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos .	Não	Imaginativo	Pollock	Marcador, tintas, papel crepe, pincéis.	“Gosto mais dos quadrados e da técnica de Mondrian.”  (Mondrian)
5		X	X	Figurativo	Não representou		Lápis de cor e lápis de carvão	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos .	Não	Imaginativo	Miró Pollock	Tintas, pincéis, lápis de carvão, marcador e papel crepe	“Do Joan Miró.”  (Miró)
6	X		X	Figurativo	Não representou		Lápis de carvão e lápis de cor	Representou	Tem elementos figurativos e	Não	Imaginativo	Miró Pollock	Lápis de carvão, pincéis e tintas.	“Conheço com pintinhas, quadrados e o que eu mais



	de cera meter a folha na parede com os lápis de cera, esfregas no papel ou na parede ou na mesa.”					Representação figurativa			imaginativos .					gosto é das pintinhas.”  (Pollock e Mondrian)
7		X	X	Figurativo	Representou		Lápis de carvão, lápis de cor e régua	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos .	Não	Imaginativo	Pollock Miró	Tintas, papel crepe, marcador, pincéis, cartolina	“Gostei mais da pintura.”
8	X  “pintar com pontinhos”		X	Figurativo	Representou		Lápis de carvão, lápis de cor e régua	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos .	Não	Figurativo	Pollock Miró Kandinsky	Tintas, marcador, cartolina, pincéis	“A que eu gostei mais foi que a que nós mandávamos tinta e fazíamos coisas.”  (Pollock)
9		X	X	Figurativo	Representou		Lápis de cor e lápis de carvão	Representou	Tem elementos figurativos e	Não	Imaginativo	Pollock	Tintas, lápis de cor, lápis de carvão	“Conheço uma que mandamos o pincel e essa é a minha preferida.”

									imaginativos .				e papel crepe.	(Pollock)
10	X  Pontilhismo		X	Figurativo	Representou		Lápis de carvão, lápis de cera e régua.	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos .	Sim	Imaginativo	Miró  Pollock	Régua, papel crepe, tintas, cartolina, lápis de carvão e lápis de cera	“Pontilhismo, acho que era plasticismo. E gosto de todas.”  (Pollock)
11		X	X	X	Representou		Lápis de carvão	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos .	Sim	Imaginativo  Figurativo	Pollock  Mondrian	Régua, marcador, tintas, lápis de carvão, pincéis	“Conheço a dos pingos, esta é a minha favorita.”
12	X  Pontilhismo		X	Figurativo	Não representou		Lápis de cor e lápis de carvão	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos .	Não	Imaginativo	Miró	Tintas, papel crepe, marcador, pincéis	“A que eu gostei mais foi que nos mandámos tinta e fazíamos coisas”.  (Pollock)

13		X	X	Figurativo	Não representou	Representação figurativa	Lápis de cor e lápis de carvão	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos	Não	Figurativo Imaginativo	Miró Pollock	Tintas, papel crepe, cartolina, lápis de cor, lápis de carvão e marcador	“Gostei mais dos salpicos de Pollock.”  (Pollock)
14	X  Pontilhismo		X	Figurativo	Não representou		Lápis de cor e lápis de carvão	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos	Não	Figurativo Imaginativo	Miró Kandinsky	Papel crepe, tintas, marcador, lápis de cera, cartolina	“Algumas técnicas que eu mais gostei foi de com o pincel mandar várias tintas e a outra de soltar toda a imaginação.”  (Pollock)
15	X  Decalque		X	Figurativo	Representou		Lápis de cera e lápis de carvão	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos	Não	Imaginativo	Miró	Papel crepe, tintas e pincéis.	Não respondeu
16		X	X	Figurativo	Representou		Lápis de carvão, lápis de cera e régua	Não representou	Tem elementos figurativos e	Sim	Imaginativo	Miró	Papel crepe, tintas, pincéis	“Fazer pontinhos com o pincel.”

									imaginativos .					
17		X	X	Figurativo	Não representou		Lápis de cor e lápis de carvão	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos .	Não	Imaginativo Figurativo	Pollock Miró Kandinsky	Lápis de carvão, marcador, tintas, pincéis, papel crepe.	“Eu conheço as técnicas do ponto e abanar o pincel.”  (Pollock)
18		X	X	Figurativo	Representou		Lápis de cor e lápis de carvão	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos .	Não	Imaginativo Figurativo	Pollock Miró	Papel crepe, tintas, marcador, pincéis	“Do Joan Miró.”  (Miró)
19	X  Pontilhismo		X	Figurativo	Não representou		Lápis de cor e lápis de carvão	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos .	Não	Imaginativo Figurativo	Miró Pollock	Marcador, papel crepe, tintas, pincéis e lápis de carvão.	“Eu gostei mais do Pollock, ele fazia pontos com tintas.”  (Pollock)
20	X  Pontilhismo		X	Figurativo	Representou		Lápis de cor e lápis de carvão	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos .	Não	Imaginativo Figurativo	Pollock Miró Mondrian	Marcador, tintas, pincéis	“Pontilhismo. E gostei de todas.”

21	X		X	Figurativo	Representou	Representa ção Figurativa	Lápis de cor e lápis de carvão	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos .	Sim	Imaginativo	Miró Pollock Kandinsky	Marcadore s, tintas, régua, pincéis, cartolina e papel crepe	“Técnica de pontinhos e ela é a minha preferida.”
22	X		X	Figurativo	Representou		Lápis de cera e lápis de carvão	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos .	Sim	Figurativo Imaginativo	Pollock Miró	Papel crepe, tintas, pincéis, régua, cartolina, marcador e lápis de carvão	“Riscos e pingos de tinta.”  (Pollock)
23		X	X	Figurativo	Representou		Lápis de cor e lápis de carvão	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos .	Não	Imaginativo	Miró Pollock Mondrian Kandinsky	Cartolina, papel crepe, marcador, tintas, pincéis.	“Pintinhas e manchas.”
24		X	X	Figurativo	Não representou		Lápis de cera e lápis de carvão	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos .	Não	Imaginativo	Pollock Miró	Tintas, pincéis, papel crepe, cartolina	Não respondeu

25		X		Não fez			Não fez	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos	Não	Imaginativo  Figurativo	Pollock  Miró	Tintas, pincéis, cartolina, papel.	Não respondeu
----	--	---	--	---------	--	--	---------	-------------	---------------------------------------------------	-----	-------------------------------	---------------------	---------------------------------------------	---------------

## Aprendizagens artísticas: Domínio da Interpretação e Comunicação (fruição)

Alunos	1º inquérito por questionário			1ª ficha da obra literária				2ª ficha da obra literária				2º inquérito por questionário	
				Representou:			Não representou:	Representou:			Não representou:		
	1.O que é a arte para ti?	4.De qual destes quadros gostas mais? Justifica a escolha anterior.	7.Gostas de desenhar e/ou pintar histórias de livros? Justifica a tua resposta.	o que gostou mais.	o que gostou menos.	o que gostou mais e menos.	nenhum.	o que gostou mais.	o que gostou menos.	o que gostou mais e menos.	nenhum.	1.O que é para ti a arte?	Gostaste de ilustrar histórias de livros? a. Se sim, qual a história de que mais gostas de ilustrar? Justifica a tua resposta.
Conteúdos em análise													
1	“A arte para mim é uma coisa que consegue dar sentimento.” <i>Arte como forma de expressão (conceções de arte)</i>	“Eu escolhi a 4 porque faz-me sentir livre.”  <i>Arte como forma de expressão (conceções de arte)</i>	“Sim. Eu gosto muito de desenhar porque é uma coisa que me faz sentir melhor.”  <i>Arte como forma de expressão (conceções de arte)</i>	X							X	“Para mim a arte é a tristeza e a alegria.”  <i>Arte como forma de expressão.</i>	Sim. Eu gostei mais de ilustrar a história “João e o Pé de feijão porque havia uma parte muito engraçada de ilustrar.

2	<p>“A arte para mim é quando as pessoas expressam sentimentos.”</p> <p>Arte como forma de expressão</p> <p>(conceções de arte)</p>	<p>“Porque parece um mapa de fantasia e eu gosto. E dá-me mais alegria ver.”</p> <p>Arte, criatividade e imaginação.</p> <p>Arte como forma de expressão</p> <p>(conceções de arte)</p>	<p>“Sim. Porque eu posso expressar os meus sentimentos.”</p> <p>Arte como forma de expressão</p> <p>(conceções de arte)</p>			X		X				<p>“A arte para mim é fantástica.”</p> <p>Domínio da fruição.</p>	<p>Sim. De todas. Porque foram lindas.</p>
3	<p>“A arte para mim é imaginação.”</p> <p>Arte, criatividade e imaginação</p> <p>(conceções de arte)</p>	<p>“Porque eu gosto de ver imaginação.”</p> <p>Arte, criatividade e imaginação</p> <p>(conceções de arte)</p>	<p>“Sim. Porque eu gosto de desenhar e pintar.”</p>			X				X		<p>“Bonita e espantosa.”</p> <p>Domínio da fruição.</p>	<p>Sim. É a história da árvore da escola.</p> <p>Mondrian</p>
4(António)	<p>“A arte para mim é brincar com as cores.”</p>	<p>“Porque tem objetos.”</p>	<p>“Sim. Porque eu gosto de desenhar e pintar histórias de livros divertidos.”</p>			X		X		X		<p>“A arte é uma forma de expressar os sentimentos.”</p> <p>Arte como forma de expressão</p>	<p>Sim. Gosto mais da árvore da escola.</p> <p>Mondrian</p>



5 (João Amaro)	“A arte para mim é quadro.”  <b>Arte como produto</b>	“Eu gosto mais do da esquerda.”	“Sim pinto muitas vezes e leio muitos livros.”	X						X		“ <b>Divertida.</b> ”  <b>Domínio da fruição</b>	Sim. A árvore da escola.  <b>Mondrian</b>
6	“Para mim arte é magia.”  <b>Arte como forma de expressão</b>	“A escolha anterior foi a fig.1.”		X				X				“A arte para mim é <b>imaginação</b> ”  <b>Arte, criatividade e imaginação</b>	Sim. A do ponto porque tal como respondi na pergunta 3 gosto de pontos.  <b>Kandinsky</b>
7	“A arte é quadros.”  <b>Arte como produto</b>	“Escolhi este quadro porque é giro.”  <b>Arte como forma de expressão.</b>	“Sim. Porque é divertido.”  <b>Arte como forma de expressão.</b>	X				X				“Para mim a arte é criar e imaginar.”  <b>Arte, criatividade e imaginação</b>	Sim. João e o Pé de Feijão.
8	“A arte é cultura.”  <b>Arte como produto</b>	“Eu escolhi esta arte porque <b>têm muita imaginação.</b> ”  <b>Arte, criatividade e imaginação.</b>	“Sim. Eu gosto de desenhar porque treino.”	X				X				“A arte para mim é fixe.”	Sim. Gostei de ilustrar o ponto. <b>Kandinsky</b>
9	“A arte para mim é alegria, amor e entretenimento.”  <b>Arte como forma de expressão</b>	“Eu gosto dos dois quadros porque acho eles muito giros.”  <b>Arte como forma de expressão.</b>	“Sim. Porque acho divertido e entretenho-me.”	X					X			“É magia.”	Sim. A história que mais gostei foi a do Pollock.  <b>Pollock</b>

10	“Coisas para apreciar e para ver.”  <b>Arte como produto</b>	“Porque tem muitas cores.”  <b>Arte, criatividade e imaginação.</b>	“Sim. Já desenhei um desenho de um livro chamado lego.”	X						X		“A arte é expressar os sentimentos.”	Sim. A árvore da escola.  <b>Mondrian</b>
11	“É pintura e construir coisas com barro.”	“Porque gosto da forma como é feita.”	“Sim. Porque fica giro e fico com muita imaginação.”			X				X		“Para mim a arte é inspiração, é maravilhas é felicidade.”	Sim. A história que mais gostei foi a do Pollock.  <b>Pollock</b>
12	“É uma coisa que me faz inspirar.”  <b>Arte, criatividade e imaginação</b>	“Porque lembra-me uma vez que eu fui a uma caminhada e gostei muito.”	“Sim. Porque é giro e inspira-me muito”	X		X						“A arte para mim é para aprender e divertir.”	Sim. A árvore da escola porque é muito muito giro de ilustrar este texto.  <b>Mondrian</b>
13	“A arte para mim é sentimentos expressados numa arte.”	“Porque está com um desenho que não existem.”	“Sim. É giro porque temos que desenhar coisas em relação ao texto.	X				X				“É imaginação e criatividade.”	Sim. Foi a de Mondrian.  <b>Mondrian</b>
14				X				X				“A arte para mim é algo que transmite sentimentos. É uma coisa linda.”	Sim. A história que eu mais gostei foi de Mondrian porque fazia risquinhos.
15	“A arte para mim é muito sentimental.”  <b>Arte como forma de expressão</b>	“A figura 2 porque eu acho muito bonita e na figura 4 porque acho criativa.”	“Sim. Porque acho criativo e giro.”	X				X				“Muito linda.”	Sim. A história do “O Ponto”.  <b>Pollock</b>

		Arte como forma de expressão.  Arte, criatividade e imaginação.											
16	“A arte para mim são coisas coloridas.”  Arte, criatividade e imaginação.	“Eu gosto mais de coloridos por isso escolhi aquelas figuras.”  Arte, criatividade e imaginação.	“Sim. Eu não tenho muitos livros de histórias para pintar, mas gosto.”			X					X	“É imaginação.”	Sim. A história que eu mais gostei de ilustrar foi “a árvore da escola” adorei porque achei muito divertido.  Mondrian
17	“A arte para mim é uma coisa importante.”	“Porque tiveram muita imaginação e está muito giro.”  Arte, criatividade e imaginação.	“Sim. Porque assim estou-me a entreter e gosto muito de pintar.”	X				X				“A arte para mim é muitas coisas pode ser sentimentos e as cores podes ver se estás feliz ou triste.”	Sim. Porque é muito fixe ilustrar as coisas.
18		“Eu escolhi a 1 porque faz nos aprender.”	“Sim, porque nos entretemos.”	X				X				“É que é bonita.”	Sim. Foi o “João e o Pé de Feijão” porque pela primeira vez eu ilustrei muito bem.
19	“A arte para mim é alegria.”  Arte como forma de expressão	“Porque tem muitas cores.”  Arte, criatividade e imaginação.	“Sim. Porque eu vou desenhando e a ouvir a história.”	X				X				“A arte para mim é uma coisa muito bonita.”	Sim. É “Um segredo...e umas histórias.”
20	“A arte é desenhos e	“Porque é abstrato.”	“Sim. Porque gosto de	X					X			“Coisas bonitas que	Sim. Gostei mais de ilustrar

	estátuas tudo o que vier da imaginação.”  Arte, criatividade e imaginação.  Arte como produto.		desenhar e pintar.”									transmitem sentimentos.”	“Árvore da escola”.  Mondrian
21 Beatriz	“A arte para mim é <b>inspiração</b> . Ciência viva”  Arte, criatividade e imaginação.	“Eu gosto mais da figura 3 porque me inspira.”  Arte, criatividade e imaginação.	“Sim. É giro.”	X				X				“É fixe, divertido.”	Sim. Eu gostei da história da “Árvore da Escola”.  Mondrian
22	“A arte para mim é <b>uma coisa muito bonita</b> .”  Arte como forma de expressão.	“Porque gosto dos quadros.”	“Sim. Porque gosto muito de desenhar, pintar e acho muito giro.”				X			X		“Arte para mim é uma coisa que tu queres expressar com materiais e que vem do coração.”	Sim. Mondrian, porque gosto da técnica dele. Mondrian
23	“A arte para mim é ciência.”	“Eu escolhi esta obra de arte porque é colorida.”  Arte, criatividade e imaginação.	“Sim. Porque é giro ver aquilo pintado.”			X					X	“Fazer sonhar.”	Sim. A do ponto. Kandinsky
24	“Para mim a arte é <b>criatividade, beleza, amor</b> .”	“Porque os quadros são arte dão emoções.”	“Sim, porque eu sou grande fã de desenhar e pintar.”	X					X			“São cores coloridas que fazem manchas e rabiscos.”	Sim. O ploc do Pollock porque foi muito divertido.

	Arte como forma de expressão.  Arte, criatividade e imaginação.	Arte como forma de expressão.											Pollock
25	“A arte para mim é <b>imaginação</b> e ciência.”  Arte, criatividade e imaginação.	“Eu escolhi a figura 4 porque tem mais imaginação.”  Arte, criatividade e imaginação.	“Sim. Porque é giro ver aquilo pintado.”					X					

## Apêndice 2 – Ficha da obra literária

---

### Ficha da obra

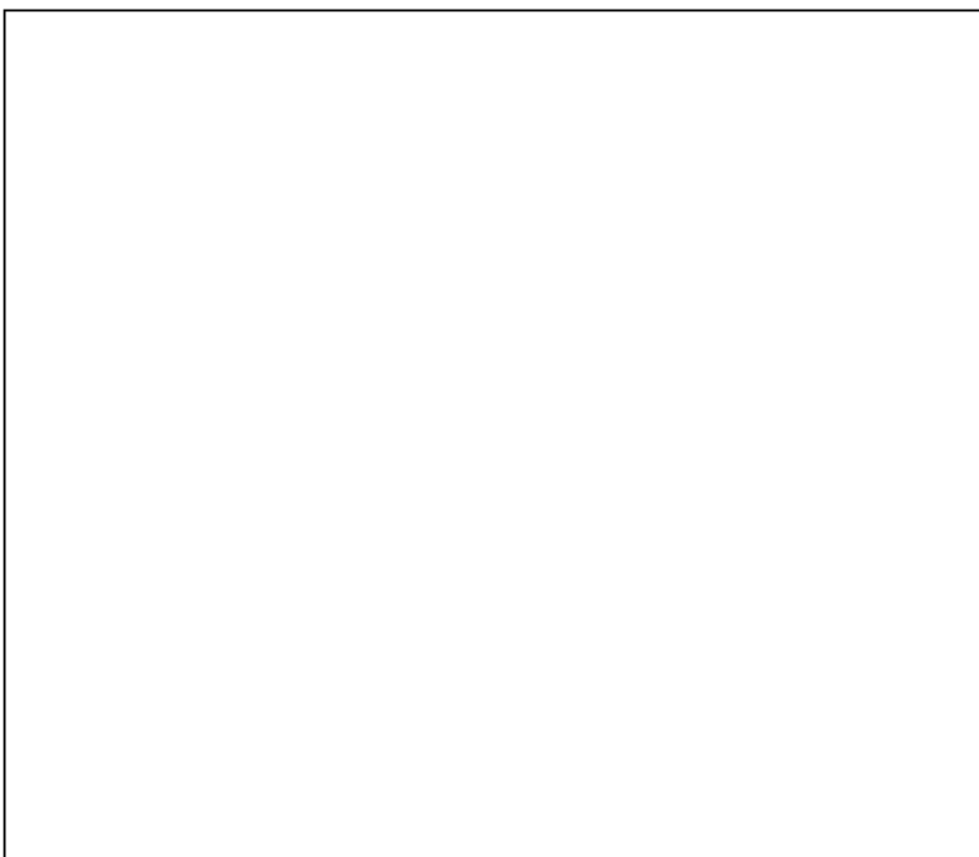
Título:

Autor (a)/es:

Ilustrador


Editora:

#### 1. Espaço (onde?)

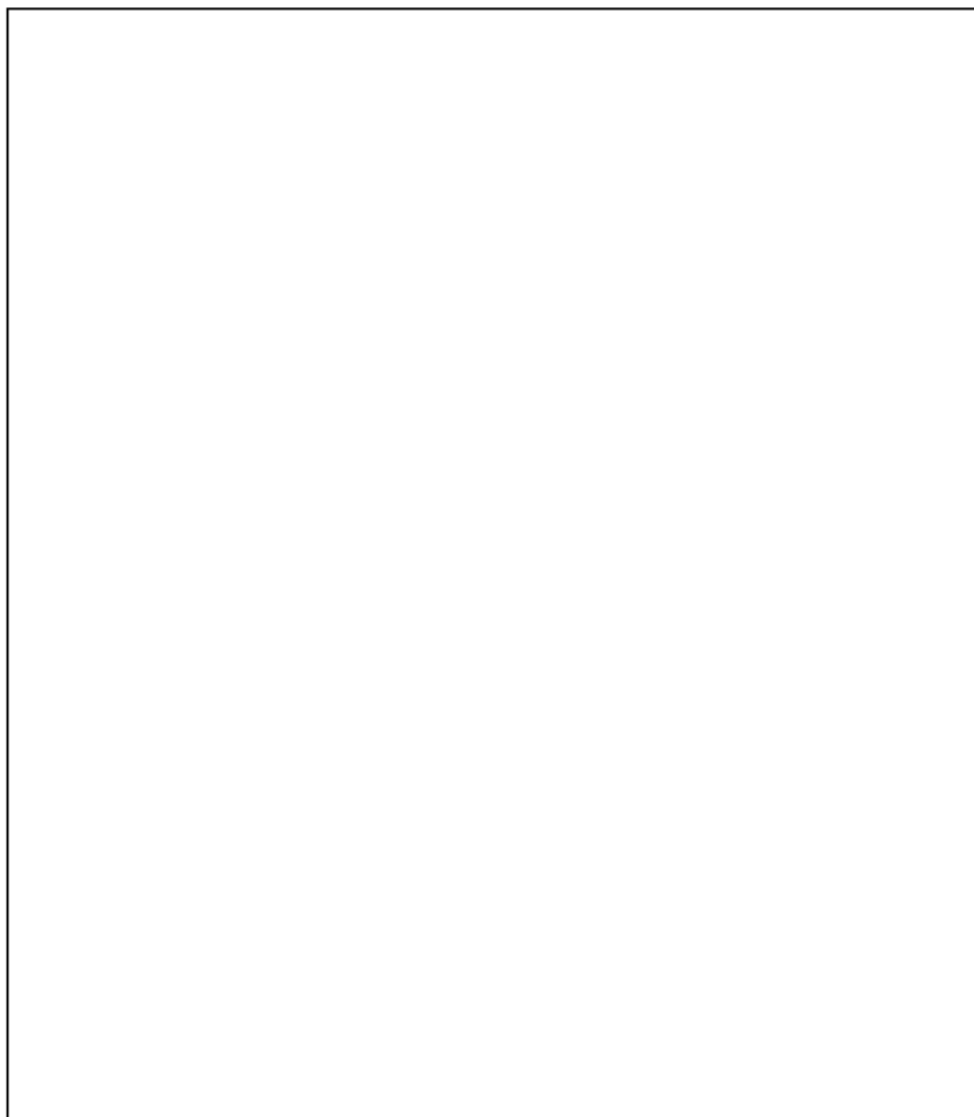


## 2. Personagens (Quem?)

## 2.1 Principal (ais)

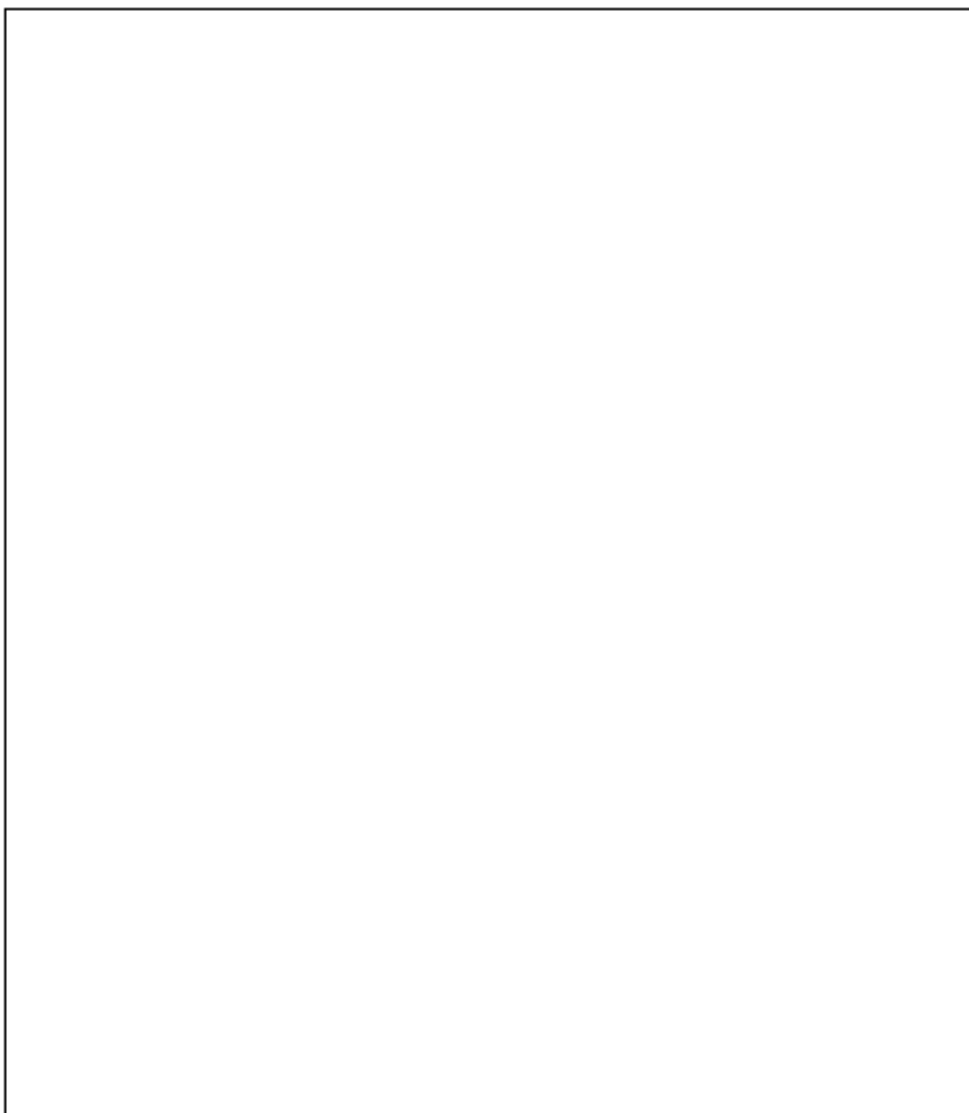


## 2.2. Secundárias





### 3. Ação (o quê?)



#### 4. Reação ao texto

##### 4.1 O que mais gostei

#### 4.2 O que menos gostei

### **Apêndice 3** – Caraterísticas das representações das duas fichas da obra literária

Alunos (A1 = Aluno 1, A2= Aluno 2, ...etc.)	1ª ficha da obra literária (caraterísticas presentes nas representações da 1.ª produção artística)	2ª ficha da obra literária (caraterísticas presentes nas representações da 2.ª produção artística)
<b>A1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho da figura humana (representação figurativa);</li> <li>- Casas desenhadas com linhas retas (feitas a régua);</li> <li>- Céu pintado a lápis de cor azul;</li> <li>- Relva pintada a lápis de cor verde;</li> <li>- Nuvens pintadas a lápis de cor branco.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Telhado da casa com relevo (feito com papel crepe);</li> <li>- Casa desenhada com linhas retas;</li> <li>- Porta da casa com “pontinhos” (feitos a marcador);</li> <li>- Desenho ainda com elementos figurativos.</li> </ul>
<b>A2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relva pintada a lápis de cor verde;</li> <li>- Telhado pintado com lápis de cor vermelho;</li> <li>- Casa feita com linhas retas;</li> <li>- Desenho da figura humana (representação figurativa);</li> <li>- Telhado da casa (cor vermelho).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Casa pintada de cor amarela;</li> <li>- Telhado preto com relevo (feito a papel crepe);</li> <li>- Janelas e porta com formas arredondadas (cor verde e azul);</li> <li>- Sol azul e triangular (feito com cartolina);</li> <li>- Personagem feita a cartolina (cabeça) e corpo a tinta, dentes com bolas papel crepe;</li> <li>- Círculos concêntricos;</li> <li>- Pontinhos (feitos com marcador);</li> <li>- Flor com relevo (papel crepe vermelho);</li> </ul>
<b>A3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho figurativo (elementos figurativos: borboletas, nuvens, árvores com tronco castanho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sol feito a cartolina;</li> <li>- Papel de crepe azul para as nuvens;</li> <li>- Figura humana pintada com cor azul;</li> <li>Casa pintada com cor preta.</li> </ul>

<b>A4</b>	- Desenho figurativo (elementos figurativos: casa, nuvens, pessoas, vaca).	- Céu com “pontinhos” amarelos; - Porta vermelha com relevo (feito com papel crepe); - Figura humana figurativo (pintada com cor azul) - “Salpicos” feitos com marcador;
<b>A5</b>	- Desenho figurativo (árvores, casa, nuvens, pessoas, galinha, vaca).	- Casa figurativa (pintada com tinta); - Quadro com relevo (papel crepe preto) e tinta preta); - Figura humana azul (tinta) /figurativo); - Flor feita com “pontinhos” vermelhos (feito a marcador).
<b>A6</b>	- Desenho figurativo (castelo em tons de castanho, relva verde, pessoas, vaca, casa).	- Fez do espaço destinado para o desenho um quadro (céu com salpicos azuis, relva com tinta verde, casa com tinta (telhado vermelho, casa amarela, porta preta);  Ainda existem elementos figurativos.
<b>A7</b>	- Desenho figurativo (nuvens azuis, relva verde, casa, vaca, pessoas)	- Figura humana (tinta azul), olhos com relevo (papel crepe preto); - Figura humana feita com “pontinhos” (a marcador), rosto a tinta preta (figurativo); - Caule da flor feito com “bocados” de cartolina verde;
<b>A8</b>	- Desenho figurativo (relva verde, casa, pessoas, vaca, nuvens azuis)	- Flor criada com cartolina e relevo (papel crepe); - Desenho da figura humana (figurativo).

	Casa feita com régua (linhas retas)	
<b>A9</b>	- Desenho figurativo (pessoas, castelo, etc.)	- Desenho ainda figurativo decorado com papel crepe e salpicos (casas);
<b>A10</b>	- Desenhos figurativos; - Casa e castelo feito com régua (nuvens brancas, pé de feijão verde, telhado da casa cor de tijolo).	- Céu feito com “laivos” de tinta; - Tentativa de desenho figurativo, pintura com tinta e relevo das janelas com bolas de papel crepe azul; - Utilização de régua para fazer um quadro; - Árvore figurativa, pintada com tinta (das cores reais); - Figura humana (cabeça feita com cartolina azul e corpo pintado com pontinhos azuis); - Flor pintada com tintas (reais (vermelha e verde)) - Jarra com “laivos” de roxo m papel, bolinhas de papel crepe; - Figura humana diferente da 1ª produção.
<b>A11</b>	- 1ª produção apenas a lápis; - Casa feita com linhas retas; - Desenho da figura humana (figurativo); - Árvore figurativa;	- Alguns traços da casa feitos com régua; - Céu pintado com tinta azul / “pontinhos” a marcador; - Figura humana ainda que figurativa diferente da 1ª produção (corpo azul); - Flor figurativa;
<b>A12</b>	- Desenho figurativo (sol amarelo com olhos e boca), nuvens azuis, arvore tronco castanho e	- Desenho artístico (forma da casa mais artístico); “Pontinhos” a tinta;

	folhas verdes, relva verde, vaca branca e preta, casa com telhado vermelho, arpa amarela); - Desenho da figura humana (figurativo);	- Cores da flor / figura humana diferentes da realidade; - Relevo com papel de crepe; - Utilização de cartolina e tintas por cima desta. - Formas irregulares da figura humana (em azul); - Uma flor figurativa (a marcador).
<b>A13</b>	- Desenhos figurativos (forma do corpo quadrada) (casa, figura humana, vaca).	- Desenhos figurativos; - Relva verde pintada com tinta; Casa com tinta azul; - Papel de crepe (relevo); - Figura humana (figurativo/artístico) (lápis cor azul); - Figura humana (contorno feito com pontinhos a marcador); - Flor feita a lápis e contornada com pontos a marcador; - Cartolina para relevo de um objeto.
<b>A14</b>	- Desenho figurativo (casa, castelo, nuvens brancas, vaca, figura humana).	- Cores de Miró (cadeira a tinta preta, relevo com bolinhas papel crepe, pontinhos verdes); - Figura humana (figurativa /artística); - Flor feita segundo Kandinsky (círculos concêntricos); - Pontos com tinta.



<b>A15</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho figurativo a lápis de cera (casas a roxo e cor de rosa);</li> <li>- Árvore (tronco castanho/folhas verdes);</li> <li>- Desenho da figura humana (figurativo);</li> <li>- Casa (telhado rosa) / observa-se pela janela da casa uma pessoa deitada na cama (artístico);</li> <li>- Pé de feijão (cor verde).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho artístico;</li> <li>- Pessoa feita a pontinhos azuis;</li> <li>- Flor feita com tinta (caule verde, pétalas vermelhas, meio amarelo);</li> <li>- Casa feita a tinta verde e amarela;</li> <li>- Relevo a papel crepe, cores de Miró;</li> <li>- Flor e desenho da figura humana a pontinhos de tinta vermelha / verde / azul (respetivamente);</li> </ul>
<b>A16</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho figurativo (casas feitas com régua, relva delimitada por régua (cor verde);</li> <li>- Desenho humano e animal figurativo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho artístico (com cores figurativas (arvore));</li> <li>- Relevos com papel crepe;</li> <li>- Desenho humano artístico (azul);</li> <li>- Flor (pétalas vermelhas/caule verde);</li> </ul>
<b>A17</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho figurativo (com balões de fala nas personagens);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flores com relevo a papel crepe;</li> <li>- Quadro e desenho humano (formato mais pequeno);</li> <li>- Céu e relva com laivos de tinta azul/verde;</li> <li>- Cara de uma pessoa feita a cartolina;</li> <li>- Cartolina no segundo quadro, salpicos de tinta no telhado, relva (pontinhos verdes);</li> <li>- Círculos concêntricos a cartolina (Kandinsky).</li> </ul>
<b>A19</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenhos figurativo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro feito a tinta (contorno a marcador);</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho humano com expressões faciais diferentes;</li> <li>- Animais figurativos (galinha e vaca);</li> <li>- Castelo / casas figurativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interior do quadro (casa feita com relevo papel crepe) / círculos concêntricos a tinta (Kandinsky);</li> <li>- Céu feito a salpicos amarelos;</li> <li>- Desenho figurativo (feito a marcador azul);</li> <li>- Salpicos a tinta verde/ vermelha;</li> <li>- Fundo com salpicos a marcador;</li> <li>- Casa feita com papel crepe.</li> </ul>
<b>A20</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho quase sem pintura;</li> <li>- Desenho figurativo (árvores, casa, animais, pessoas).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Casa (telhado pontinhos tinta vermelha);</li> <li>- Relva feita com pontinhos verdes;</li> <li>- Casa feita a tinta / bolinhas papel crepe;</li> <li>- Figura humana artística (cores de Miró).</li> </ul>
<b>A21</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Casas feitas com régua;</li> <li>- Desenho humano e animal figurativo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaço com salpicos;</li> <li>- Pontinhos;</li> <li>- Desenho humano artístico (azul);</li> <li>- Caule da flor com pontinhos;</li> <li>- Mondrian figuras geométricas.</li> </ul>
<b>A22</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tronco da árvore feito com régua;</li> <li>- Desenho humano e animais figurativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contorno da casa feito com pontinhos, porta feita com régua mas preenchida com salpicos pretos;</li> <li>- Telhado da casa preenchido com salpicos castanhos;</li> <li>- Relevo de papel crepe preto;</li> <li>- Figura humana artística (tinta azul);</li> <li>- Círculos concêntricos (Kandinsky);</li> <li>- Flor artística;</li> </ul>

		Olhos da pessoa com papel crepe preto (bolinhas);
<b>A23</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pouco pintado;</li> <li>- Espaço (casa e castelo feitos com o auxílio da régua);</li> <li>- Animais e desenho humano figurativo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro feito a tinta amarela e bolinhas papel crepe preto;</li> <li>- Céu com salpicos azuis;</li> <li>- Cara da personagem feita a cartolina azul;</li> <li>Flor com tinta, lápis e marcador;</li> <li>Jarra com pés;</li> <li>Flor 2 com “salpicos” de tinta (toda verde e amarela)</li> <li>Casa artística a tinta verde;</li> </ul>
<b>A24</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Personagens identificadas;</li> <li>- Casa representada com o auxílio da régua;</li> <li>- Desenho figurativo (elementos figurativos: pessoas, animais, casa, castelo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho artístico (figura humana);</li> <li>- Árvore com salpicos no interior das folhas (tinta azul e vermelha);</li> <li>- Sol feito com quadrados sobrepostos e raios de cartolina;</li> <li>- Casa feita com tinta, cartolina e relevo;</li> <li>- Relva tinta verde.</li> </ul>
<b>A25</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho figurativo (pessoas, árvores, relva);</li> <li>Castelo com várias cores-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Salpicos azuis (Pollock), tinta amarela, relevo papel crepe, personagens a tinta (com braços feitos de cartolina);</li> <li>Quadro artístico (Várias cores: vermelho, amarelo, azul e roxo);</li> <li>Flor a tinta vermelha.</li> </ul>

## Apêndice 4 - Primeiro inquérito por questionário aplicado aos alunos

### Questionário

Sexo: F ☐ M ☐

Idade: \_\_\_\_\_

1. O que é a arte para ti?

\_\_\_\_\_

2. Já foste a algum museu? Se sim, qual (ais)?

Sim ☐ \_\_\_\_\_

Não ☐

3. Conheces algum artista plástico (por exemplo, um pintor)? Se sim, qual (ais)?

Sim ☐ \_\_\_\_\_

Não ☐

4. De qual destes quadros gostas mais?



Fig.1 ☐



Fig.2 ☐

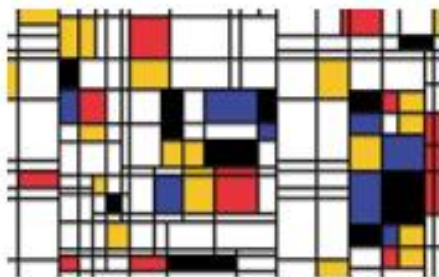


Fig.3

☐


Fig.4

☐

4.1 Justifica a escolha anterior.

---

5. Conheces alguma técnica(s) de pintura? Se sim, qual (ais)?

Sim ☐

---

Não ☐

6. Costumas desenhar e/ou pintar histórias de livros?

Sim ☐

Não ☐

7. Gostas de desenhar e/ou pintar histórias de livros?

Sim ☐

Não ☐

7.1 Justifica a tua resposta.

---

8. Gostas da disciplina de Expressão Plástica? Se sim, do que mais gostas?

Sim ☐

---

Não ☐

## Apêndice 5 – Segundo inquérito por questionário

### Questionário final

Sexo: F ☐ M ☐

Idade: \_\_\_\_\_

1. O que é a arte para ti?

\_\_\_\_\_

2. Que artista(s) plástico (s) conheces? O que sabes sobre ele (s)?

\_\_\_\_\_

3. Que técnica(s) de expressão plástica conheces e de qual gostas mais?

\_\_\_\_\_

4. Gostaste de ilustrar histórias de livros?

Sim ☐

Não ☐

a. Se sim, qual a história de que mais gostaste de ilustrar? Justifica a tua resposta.

5. Gostaste de escutar histórias de livros?

Sim ☐

Não ☐

a. Se sim, qual a história de que mais gostaste de escutar? Justifica a tua resposta.

\_\_\_\_\_

6. Gostaste de participar nos círculos de leitura?

Sim ☐

Não ☐

b. Se sim, do que mais gostaste? Justifica a tua resposta.

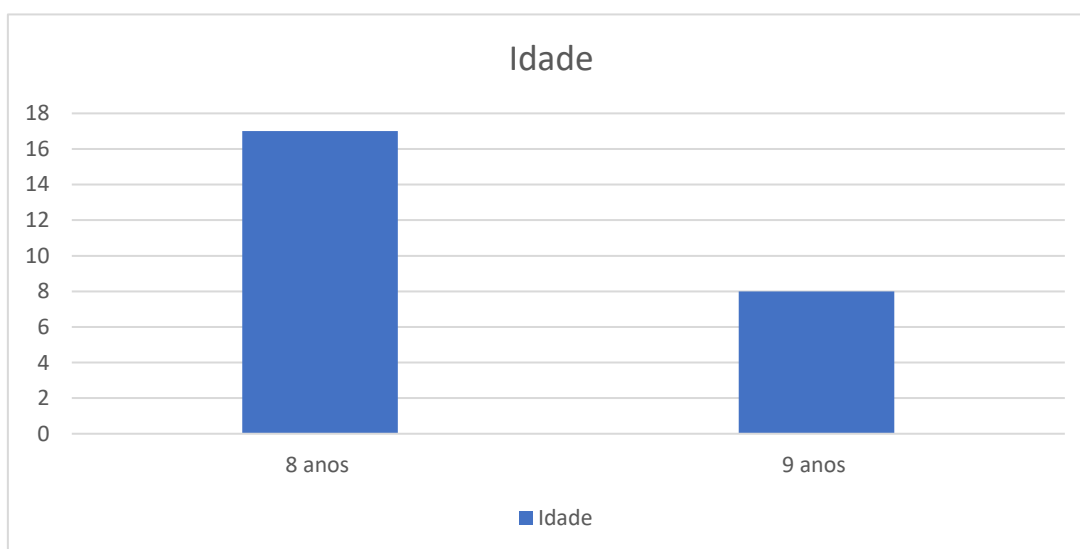
\_\_\_\_\_

## **Apêndice 6-** Dados obtidos no primeiro inquérito por questionário aplicado aos alunos

### **Género:**

Feminino – 13 alunas

Masculino – 12 alunos



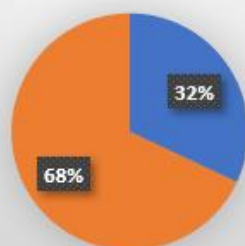
Alunos (A1= Aluno 1, A2= Aluno 2, ... An= Aluno n)	1. O que é a arte para ti?
A1	A arte para mim é uma coisa que consegue dar sentimentos.
A2	A arte para mim é quando as pessoas expressam sentimentos.
A3	A arte para mim é imaginação.

A4	A arte para mim é brincar com as cores.
A5	A arte para mim é quadro
A6	Para mim arte é magia.
A7	A arte é quadros.
A8	A arte é cultura.
A9	A arte para mim é alegria, amor e entretenimento.
A10	Coisas para apreciar e para ver.
A11	É pintura e construir coisas com barro.
A12	É uma coisa que me faz inspirar.
A13	A arte para mim é sentimentos expressados numa arte.
A14	A arte para mim é muito sentimental.
A15	A arte para mim são coisas coloridas.
A16	A arte para mim é uma coisa importante.
A17	A arte sente para inspirar em alguma arte.
A18	A arte para mim é alegria.
A19	Não respondeu
A20	A arte é desenhos e estátuas tudo o que vier da imaginação.
A21	A arte para mim é inspiração. Ciência viva.
A22	A arte para mim é uma coisa muito bonita.
A23	A arte para mim é ciência.
A24	Para mim a arte é criatividade, beleza, amor.
A25	A arte para mim é imaginação e ciência.



## 2. Já foste a algum museu? Se sim qual (ais)?

■ Sim ■ Não



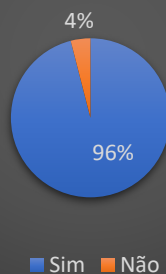
## 3. Conheces algum artista plástico (s) (por exemplo, um pintor)?



## 4. CONHECES ALGUMA TÉCNICA (S) DE PINTURA?



**6. Gostas de desenhar histórias de desenhar e/ou pintar histórias de livros?**



**7. Gostas da disciplina de Expressão Plástica?**

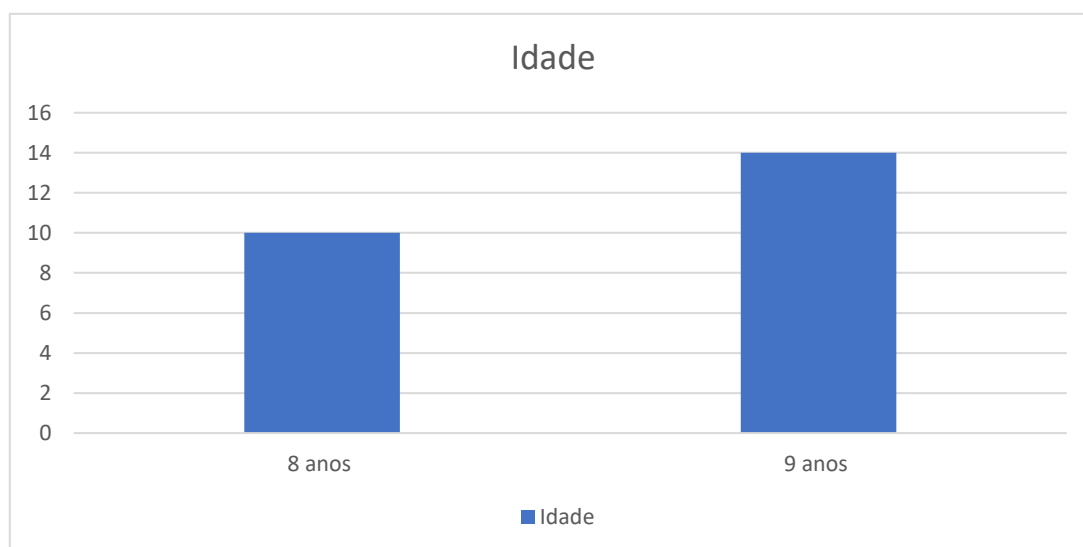


## **Apêndice 7** - Registo dos dados obtidos no segundo inquérito por questionário aplicado aos alunos

### **Género:**

Feminino – 13 alunas

Masculino – 12 alunos



Alunos	1. O que é para ti a arte?
<b>A1</b>	Para mim a arte é a tristeza e a alegria.
<b>A2</b>	A arte para mim é fantástica.
<b>A3</b>	Bonita e espantosa.
<b>A4</b>	A arte é uma forma de expressar os sentimentos.
<b>A5</b>	Divertida.
<b>A6</b>	A arte para mim é imaginação.
<b>A7</b>	Para mim a arte é criar e imaginar.
<b>A8</b>	A arte para mim é fixe.
<b>A9</b>	É magia.
<b>A10</b>	A arte é expressar os sentimentos.
<b>A11</b>	Para mim a arte é inspiração, é maravilhas é felicidade.
<b>A12</b>	A arte para mim é para aprender e divertir.
<b>A13</b>	É imaginação e criatividade.
<b>A14</b>	A arte para mim é algo que transmite sentimentos. É uma coisa linda.
<b>A15</b>	Muito linda.
<b>A16</b>	É imaginação

<b>A17</b>	A arte para mim é muitas coisas pode ser sentimentos e as cores podes ver se estás feliz ou triste.
<b>A18</b>	É que é bonita.
<b>A19</b>	A arte para mim é uma coisa muito bonita.
<b>A20</b>	Coisas bonitas que transmitem sentimentos.
<b>A21</b>	É fixe, divertido.
<b>A22</b>	Arte para mim é uma coisa que tu queres expressar com materiais e que vem do coração.
<b>A23</b>	Fazer sonhar.
<b>A24</b>	São cores coloridas que fazem manchas e rabiscos.

<b>Alunos</b>	<b>1. Que artista conheces?</b>	<b>O que sabes sobre ele?</b>
<b>A1</b>	Pollock	O que sei é que para fazer as suas pinturas se ponha em pé e salpicava e fazia várias manchas.
<b>A2</b>	Kandinsky	Eu sei que Kandinsky fazia tudo quase tudo à base de círculos.
<b>A3</b>	Joan Miró, Pollock, Mondrian.	Um deles inventava formas, outro começou por árvores e depois formas geométricas e outro fazia pontinhos.
<b>A4</b>	Pollock, Miró, Mondrian e Kandinsky.	Não justificou.
<b>A5</b>	Pollock, Mondrian.	O Pollock mandava com o pincel.
<b>A6</b>	Joan Miró	Ele fazia manchas.
<b>A7</b>	Pollock, Miró, Kandinsky e Mondrian.	Fazem bolinhas, quadrados, riscas e imaginam o que fazem.
<b>A8</b>	Pollock.	Não justificou.
<b>A9</b>	Pollock, Joan Miró, Kandinsky e Mondrian.	Não justificou.
<b>A10</b>	Pollock.	Pontinhos.

<b>A11</b>	Joan Miró, Pollock, Mondrian e Kandinsky.	Sei que foram a minha inspiração e que muitos usavam tintas.
<b>A12</b>	Joan Miró.	Eu sei que o Joan Miró fazia pinturas giras.
<b>A13</b>	Pollock	E sei que nas pinturas dele ele salpicava para a tela até metia vidros, objetos na tela e chegou ao ponto de se aleijar.
<b>A14</b>	Pollock	É um artista lindo, pintura linda. As suas pinturas eram de coisas abstratas, por exemplo: coisas muitas coisas lindas.
<b>A15</b>	Joan Miró	Ele fazia artes com 5 tintas e há pouco tempo nós tentámos fazer e correu bem.
<b>A16</b>	Pollock	Mas sei que ele pegava no pincel e mandava a pintura.
<b>A17</b>	Pollock, Joan Miró, Mondrian e o Kandinsky	Eu sei que faziam manchas, pintas, círculos e linhas retas.
<b>A18</b>	Pollock	Ele espalhava tinta com a imaginação dele.
<b>A19</b>	Joan Miró	E sei que ele pinta com tinta.

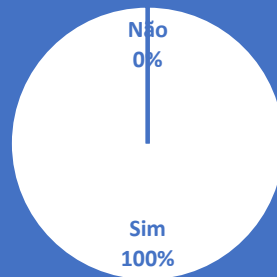
<b>A20</b>	Picasso, Pollock, Mondrian	Que trabalham com formas geométricas, Miró e Kandinsky.
<b>A21</b>	Joan Miró	Que mandava o pincel.
<b>A22</b>	Leonardo Davinci	Sei que pintou a Monalisa.
<b>A23</b>	Pollock	Porque eu sei que pintava com uma folha no chão.
<b>A24</b>	Pollock	Fazia pinturas

<b>Alunos</b>	<b>2. Que técnica(s) de expressão plástica conheces e de qual gostas mais?</b>
<b>A1</b>	Fazer vários quadrados só com centro.
<b>A2</b>	Conheço com pincéis, esponjas e lápis de cera e o que gosto mais é de pintar com esponjas.
<b>A3</b>	Conheço uma que mandamos o pincel e essa é a minha preferida.
<b>A4</b>	Kandinsky usava pontos.
<b>A5</b>	Ter confiança.
<b>A6</b>	A técnica dos pontos e é do Pollock.
<b>A7</b>	Gosto mais de os quadrados da técnica de Mondrian.



<b>A8</b>	Gostei mais da pintura.
<b>A9</b>	Conheço com pintinhas, quadrados e o que eu mais gosto é de pintinhas.
<b>A10</b>	Conheço a dos pingos, esta é a minha favorita.
<b>A11</b>	Pontinhos.
<b>A12</b>	A que eu gostei mais foi que nos mandámos tinta e fazíamos coisas.
<b>A13</b>	Gostei mais dos salpicos de Pollock.
<b>A14</b>	Algumas técnicas que eu mais gostei foi de com o pincel mandar várias tintas e a outra de soltar toda a imaginação.
<b>A14</b>	Não respondeu
<b>A15</b>	Fazer pontinhos com o pincel.
<b>A16</b>	Eu conheço as técnicas do ponto e abanar o pincel.
<b>A17</b>	Do Joan Miró.
<b>A18</b>	Eu gostei mais do Pollock, ele fazia pontos com tintas.
<b>A19</b>	Pontilhismo. E gostei de todas.
<b>A20</b>	Técnica de pontinhos e ela é a minha preferida.
<b>A21</b>	Riscos e pingos de tinta.
<b>A22</b>	Pintinhas e manchas
<b>A23</b>	Conheço a dos pingos, esta é a minha favorita.

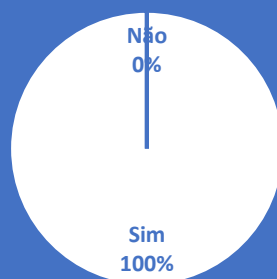
#### 4. GOSTASTE DE ILUSTRAR HISTÓRIAS DE LIVROS?



<b>Alunos</b>	<b>4.1 Se sim, qual a história que gostaste mais de ilustrar? Justifica a tua resposta.</b>
<b>A1</b>	Eu gostei mais de ilustrar a história “João e o Pé de feijão porque havia uma parte muito engraçada de ilustrar.
<b>A2</b>	De todas. Porque foram lindas.
<b>A3</b>	É a história da árvore da escola.
<b>A4</b>	Gosto mais da árvore da escola.
<b>A5</b>	A árvore da escola.
<b>A6</b>	A do ponto porque tal como respondi na pergunta 3 gosto de pontos.
<b>A7</b>	João e o Pé de Feijão.
<b>A8</b>	Gostei de ilustrar o ponto.
<b>A9</b>	A árvore da escola.
<b>A10</b>	A história que mais gostei foi a do Pollock.
<b>A11</b>	A árvore da escola porque é muito muito giro de ilustrar este texto.
<b>A12</b>	A história que eu mais gostei foi de Mondrian porque fazia risquinhos.
<b>A13</b>	A história do “O Ponto”.
<b>A14</b>	A história que eu mais gostei de ilustrar foi “a árvore da escola” adorei porque achei muito divertido.
<b>A15</b>	Porque é muito fixe ilustrar as coisas.
<b>A16</b>	Foi o “João e o Pé de Feijão” porque pela primeira vez eu ilustrei muito bem.

<b>A17</b>	É “Um segredo...e umas histórias.”
<b>A18</b>	Gostei mais de ilustrar “Árvore da escola”.
<b>A19</b>	Eu gostei da história da “Árvore da Escola”.
<b>A20</b>	Mondrian, porque gosto da técnica dele.
<b>A21</b>	A do ponto.
<b>A22</b>	Não respondeu
<b>A23</b>	O ploc do Pollock porque foi muito divertido.
<b>A24</b>	Foi a de Mondrian.

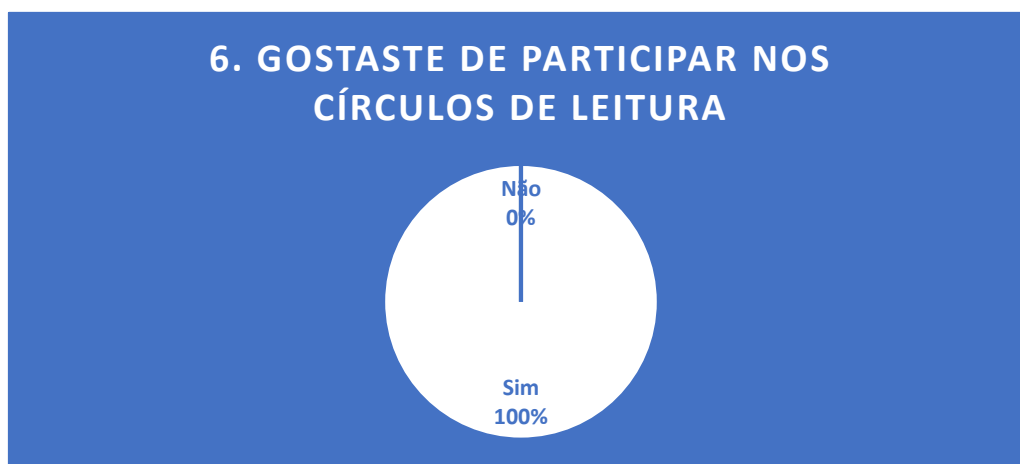
## 5. GOSTASTE DE ESCUTAR HISTÓRIAS DE LIVROS?



Alunos 5.1 Se sim, qual a história que gostaste mais de escutar? Justifica a tua resposta.	
A1	<b>“O ponto”</b> porque a história falou de uma menina que dizia que não conseguia.
A2	<b>“O ponto.”</b> Porque gostei bastante da história.
A3	<b>“Árvore da escola”</b>
A4	Gostei de todas.
A5	<b>“O ponto”.</b>
A6	<b>“O ponto”</b> , porque gosto de pontos.
A7	<b>“Árvore da escola”</b>
A8	<b>Eu gostei mais do ponto.</b>
A9	<b>“Ploc”.</b>
A10	<b>“Árvore da escola”</b>
A11	<b>“O ponto”.</b> Porque com um simples pontinho fez-se um quadro brilhante.
A12	Não respondeu
A13	A <b>“A árvore da escola”</b> porque era muito interessante.
A14	A história que eu mais gostei foi a <b>“A árvore da escola”.</b>
A15	A <b>árvore da escola.</b> Porque era muito linda.
A16	A história foi <b>“João e o Pé de Feijão”.</b> Porque eu gostei muito das personagens.
A17	É <b>“A árvore da escola”.</b>
A18	Gostei mais de escutar a <b>árvore da escola.</b>
A19	Foi a da <b>“Árvore da Escola”.</b> Porque foi muito gira.

<b>A20</b>	<b>“A árvore da escola”</b> , porque são dois meninos a cuidar da natureza.
<b>A21</b>	A do <b>ponto</b> .
<b>A22</b>	<b>O quadro mais bonito do mundo</b> porque ele foi muito divertido e giro.
<b>A23</b>	<b>O ponto</b> porque fiz um e era arte.
<b>A24</b>	Não respondeu.

A questão n. º6, revela as aprendizagens literárias e artísticas no domínio socio-comunicacional.



Alunos 6.1 Se sim, do que mais gostaste? Justifica a tua resposta.	
A1	O que eu mais gostei foi trabalharmos em grupo porque entendemo-nos melhor.
A2	De fazer trabalhos de grupo.
A3	Da do João e o Pé de Feijão.
A4	De encontrar palavras nos livros.
A5	Foi a do ponto.
A6	Da parte da pintura porque gosto de tinta.
A7	De ser detetive e ilustrar o texto.
A8	Eu gostei mais da pintura.
A9	Foi de fazer cultura.
A10	A árvore da escola.
A11	Não respondeu.
A12	Gostei de ser animadora porque fazer perguntas é comigo.

<b>A13</b>	O de Joan Miró era muito criativo
<b>A14</b>	O que eu mais gostei foi de fazer as histórias de grupos e de ler para o resto dos nossos colegas.
<b>A15</b>	A árvore da escola porque gostei muito das personagens.
<b>A16</b>	O que eu mais gostei foi “as cinco cores”. Porque eu gostei de fazer o círculo de leitura com o meu grupo.
<b>A17</b>	Eu gostei de apresentar. Porque podíamos falar sobre as histórias e aprender coisas sobre elas.
<b>A18</b>	Do ponto.
<b>A19</b>	Foi o da “Árvore da Escola”. Porque adorei.
<b>A20</b>	De trabalhar em equipa e o círculo de leitura que mais gostei foi o de Mondrian, porque gostei de fazer bolinhas e colar em forma de quadrado.
<b>A21</b>	De desenhar.
<b>A22</b>	Gostei de ser ilustradora.
<b>A23</b>	Gostei de ser descobridora.
<b>A24</b>	Acontecimentos.

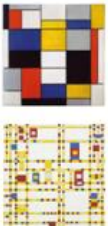


## Apêndice 8– Análise de conteúdo

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Conceções de arte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arte como forma de expressão;</li> <li>- Arte, criatividade e imaginação;</li> <li>- Arte como produto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modo como as crianças se expressam através da arte/Sentimentos e emoções transmitidas pela arte;</li> <li>- Arte como forma de criar e imaginar;</li> <li>- Resultado da criação artística.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Para mim a arte é a tristeza e a alegria.”;</li> <li>- “A arte para mim é imaginação.”;</li> <li>- “A arte é quadros”.</li> </ul>
<b>Aprendizagens artísticas e literárias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apropriação e reflexão;</li> <li>- Interpretação e Comunicação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar os diferentes universos das visuais, tanto do património local como global (obras de arte, pintura, escultura, desenho, etc.), utilizando um vocabulário específico e adequado;</li> <li>- Mobilizar a linguagem elementar das artes visuais (cor, forma, linha, entre outras.);</li> <li>- Dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leitura (s) da realidade (s) (relação com a Educação Literária através do Círculo de Leitura);</li> <li>- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como técnicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Gostei de trabalhar em equipa e o círculo de leitura que mais gostei foi o de Mondrian, porque gostei de fazer bolinhas e colar em forma de quadrado.”;</li> <li>- “Eu sei que Kandinsky fazia tudo quase tudo à base de círculos.”;</li> <li>- “Gostei de encontrar palavras nos livros.”</li> <li>- “O que eu mais gostei foi trabalharmos em grupo porque entendemo-nos melhor.”</li> <li>- “O de Joan Miró era muito criativo.”</li> </ul>


	<p>- Experimentação e criação.</p>	<p>de expressão (pintura, desenho, recorte, colagem, entre outros.) nas suas experimentações;</p> <p>- Experimentar possibilidades dos materiais (pincéis, tintas, papel crepe, entre outros) e de diferentes técnicas;</p> <p>Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, demonstrando os conhecimentos adquiridos.</p>	
--	------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Apêndice 9 – Exemplo de uma apresentação PowerPoint das sessões de intervenção



- "Composição II em Vermelho, Azul e Amarelo"- 1930
- "Broadway Boogie Woogie"- 1943


4★



### Técnicas de Piet Mondrian:

- Uso de tintas e pincéis;
- Combinação de cores;
- Telas de estrutura matemática;

5★



### Elementos presentes nas suas pinturas:

- Formas geométricas;
- Cores ( essencialmente vermelho, azul, branco, preto, amarelo);
- Linhas retas (horizontais e verticais);

<http://www.mondrian.com/works/De-Elftkruis/De-Elftkruis.htm>

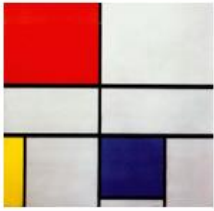
6★

Artista	Artista plástico	Edição artística	Técnicas de pintura	Elementos presentes nas obras
"O quarto mais bonito do mundo" de Piet Mondrian (1930-1935)	Piet Mondrian (1892-1968)	Abstracionismo <ul style="list-style-type: none"><li>• Valorização da forma, do espaço e do tempo;</li><li>• Valorização da geometria (quadrado, retângulo, círculo, triângulo);</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Uso de tinta;</li><li>• Linha pontilhada;</li><li>• Linha vertical;</li><li>• Linha horizontal;</li><li>• Linha diagonal;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formas geométricas;</li><li>• Cores (essencialmente vermelho, azul, branco, preto, amarelo);</li><li>• Linhas retas (horizontais e verticais);</li></ul>
"O Povo da Rua" de Piet Mondrian (1930-1935)	Piet Mondrian (1892-1968)	Abstracionismo <ul style="list-style-type: none"><li>• Valorização da forma, do espaço e do tempo;</li><li>• Valorização da geometria (quadrado, retângulo, círculo, triângulo);</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Uso de tinta;</li><li>• Linha pontilhada;</li><li>• Linha vertical;</li><li>• Linha horizontal;</li><li>• Linha diagonal;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formas geométricas;</li><li>• Cores (essencialmente vermelho, azul, branco, preto, amarelo);</li><li>• Linhas retas (horizontais e verticais);</li></ul>

7★

Artista	Artista plástico	Edição artística	Técnicas de pintura	Elementos presentes nas obras
"O quarto mais bonito do mundo" de Piet Mondrian (1930-1935)	Piet Mondrian (1892-1968)	Abstracionismo <ul style="list-style-type: none"><li>• Valorização da forma, do espaço e do tempo;</li><li>• Valorização da geometria (quadrado, retângulo, círculo, triângulo);</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Uso de tinta;</li><li>• Linha pontilhada;</li><li>• Linha vertical;</li><li>• Linha horizontal;</li><li>• Linha diagonal;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formas geométricas;</li><li>• Cores (essencialmente vermelho, azul, branco, preto, amarelo);</li><li>• Linhas retas (horizontais e verticais);</li></ul>
"O Povo da Rua" de Piet Mondrian (1930-1935)	Piet Mondrian (1892-1968)	Abstracionismo <ul style="list-style-type: none"><li>• Valorização da forma, do espaço e do tempo;</li><li>• Valorização da geometria (quadrado, retângulo, círculo, triângulo);</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Uso de tinta;</li><li>• Linha pontilhada;</li><li>• Linha vertical;</li><li>• Linha horizontal;</li><li>• Linha diagonal;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formas geométricas;</li><li>• Cores (essencialmente vermelho, azul, branco, preto, amarelo);</li><li>• Linhas retas (horizontais e verticais);</li></ul>

8★



9★

## Apêndice 10 – Concepções de arte dos alunos e as respectivas subcategorias

Categorias	Subcategorias	Definição	Exemplos
Concepções de arte	Arte como forma de expressão	- Modo como as crianças se expressam através da arte/ Sentimentos e emoções transmitidas pela arte;	<p><b>A1</b> - A arte para mim é uma coisa que consegue dar sentimentos;</p> <p><b>A2</b> - A arte para mim é quando as pessoas; expressam sentimentos;</p> <p><b>A6</b> - Para mim arte é magia;</p> <p><b>A9</b> - A arte para mim é alegria, amor e entretenimento;</p> <p><b>A12</b> - É uma coisa que me faz inspirar;</p> <p><b>A13</b> - A arte para mim é sentimentos expressados numa arte;</p> <p><b>A14</b> - A arte para mim é muito sentimental;</p> <p><b>A18</b> - A arte para mim é alegria;</p> <p><b>A22</b> - A arte para mim é uma coisa muito bonita.</p>
	Arte, criatividade e imaginação	- Arte como forma de criar e imaginar;	<p><b>A3</b> - A arte para mim é imaginação;</p> <p><b>A4</b> - A arte para mim é brincar com as cores;</p> <p><b>A15</b> - A arte para mim são coisas coloridas;</p> <p><b>A20</b> - A arte é desenhos e estátuas tudo o que vier da imaginação;</p> <p><b>A21</b> - A arte para mim é inspiração;</p> <p><b>A24</b> - Para mim a arte é criatividade, beleza, amor;</p> <p><b>A25</b> - A arte para mim é imaginação e ciência.</p>

	Arte como produto	- Resultado da criação artística.	<p><b>A5</b> – A arte para mim é quadro;</p> <p><b>A7</b>- A arte é quadros;</p> <p><b>A8</b> - A arte é cultura;</p> <p><b>A10</b> - Coisas para apreciar e para ver;</p> <p><b>A11</b> - É pintura e construir coisas com barro;</p> <p><b>A17</b> - A arte serve para informar em alguma arte.</p>
--	-------------------	-----------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## **Apêndice 11** – Análise das representações da 1.<sup>a</sup> ficha da obra literária

<div>Alunos</div> <div>Conteúdos em análise</div>	1ª ficha da obra literária				Materiais utilizados
	Representa:				1ª ficha da obra literária
	Pontos  X= não representou	Cores	Linhas Retas	Figura humana	
A1	X	Figurativo	Representou	Representação figurativa	Lápis de cor, lápis de carvão, régua.
A2	X	Figurativo	Representou		Lápis de carvão e lápis de cor
A3	X	Figurativo	Não representou		Lápis de cor e lápis de carvão
A4	X	Figurativo	Não representou		Lápis de cor e lápis de carvão
A5	X	Figurativo	Não representou		Lápis de cor e lápis de carvão
A6	X	Figurativo	Não representou		Lápis de carvão e lápis de cor
A7	X	Figurativo	Representou		Lápis de carvão, lápis de cor e régua
A8	X	Figurativo	Representou		Lápis de carvão, lápis de cor e régua
A9	X	Figurativo	Representou		Lápis de cor e lápis de carvão
A10	X	Figurativo	Representou		Lápis de carvão, lápis de cera e régua.
A11	X	X	Representou		Lápis de carvão
A12	X	Figurativo	Não representou		Lápis de cor e lápis de carvão
A13	X	Figurativo	Não representou		Lápis de cor e lápis de carvão

A14	X	Figurativo	Não representou	Representação figurativa	Lápis de cor e lápis de carvão
A15	X	Figurativo	Representou		Lápis de cera e lápis de carvão
A16	X	Figurativo	Representou		Lápis de carvão, lápis de cera e régua
A17	X	Figurativo	Não representou		Lápis de cor e lápis de carvão
A18	X	Figurativo	Representou		Lápis de cor e lápis de carvão
A19	X	Figurativo	Não representou		Lápis de cor e lápis de carvão
A20	X	Figurativo	Representou		Lápis de cor e lápis de carvão
A21	X	Figurativo	Representou		Lápis de cor e lápis de carvão
A22	X	Figurativo	Representou		Lápis de cera e lápis de carvão
A23	X	Figurativo	Representou		Lápis de cor e lápis de carvão
A24	X	Figurativo	Não representou		Lápis de cera e lápis de carvão
A25	Não fez				

## Apêndice 12– Análise das representações da 2.<sup>a</sup> ficha da obra literária

<div>Alunos</div> <div>Conteúdos em análise</div>	2ª ficha da obra literária					<div>Materiais utilizados</div> <div>2ª ficha da obra literária</div>
	Representa:					
	Pontos	Cores	Linhas Retas	Figura humana	Artista(s) plástico(s)	
A1	Representou	Figurativo	Sim	Figurativo	Pollock	Papel crepe, tintas, pincéis, marcador, lápis de carvão, cola e régua
A2	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos.	Sim	Imaginativo	Kandinsky	Tintas, cartolina, marcador, régua, pincéis.
A3	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos.	Não	Imaginativo	Miró Pollock	Papel crepe, tintas, lápis de cera, pincéis.
A4	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos.	Não	Imaginativo	Pollock	Marcador, tintas, papel crepe, pincéis.
A5	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos.	Não	Imaginativo	Miró Pollock	Tintas, pincéis, lápis de carvão, marcador e papel crepe
A6	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos.	Não	Imaginativo	Miró Pollock	Lápis de carvão, pincéis e tintas.
A7	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos.	Não	Imaginativo	Pollock Miró	Tintas, papel crepe, marcador, pincéis, cartolina
A8	Representou	Tem elementos figurativos e	Não	Figurativo	Pollock Miró	Tintas, marcador, cartolina, pincéis



		imaginativos.			Kandinsky	
<b>A9</b>	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos.	Não	Imaginativo	Pollock	Tintas, lápis de cor, lápis de carvão e papel crepe.
<b>A10</b>	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos.	Sim	Imaginativo	Miró Pollock	Régua, papel crepe, tintas, cartolina, lápis de carvão e lápis de cera
<b>A11</b>	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos.	Sim	Imaginativo Figurativo	Pollock Mondrian	Régua, marcador, tintas, lápis de carvão, pincéis
<b>A12</b>	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos.	Não	Imaginativo	Miró	Tintas, papel crepe, marcador, pincéis
<b>A13</b>	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos.	Não	Figurativo Imaginativo	Miró Pollock	Tintas, papel crepe, cartolina, lápis de cor, lápis de carvão e marcador
<b>A14</b>	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos.	Não	Figurativo Imaginativo	Miró Kandinsky	Papel crepe, tintas, marcador, lápis de cera, cartolina
<b>A15</b>	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos.	Não	Imaginativo	Miró	Papel crepe, tintas e pincéis.
<b>A16</b>	Não representou	Tem elementos figurativos e imaginativos.	Sim	Imaginativo	Miró	Papel crepe, tintas, pincéis
<b>A17</b>	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos.	Não	Imaginativo Figurativo	Pollock Miró Kandinsky	Lápis de carvão, marcador, tintas, pincéis, papel crepe.
<b>A18</b>	Representou	Tem elementos figurativos e	Não	Imaginativo Figurativo	Pollock Miró	Papel crepe, tintas, marcador, pincéis

		imaginativos.				
<b>A19</b>	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos.	Não	Imaginativo Figurativo	Miró Pollock	Marcador, papel crepe, tintas, pincéis e lápis de carvão.
<b>A20</b>	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos.	Não	Imaginativo Figurativo	Pollock Miró Mondrian	Marcador, tintas, pincéis
<b>A21</b>	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos.	Sim	Imaginativo	Miró Pollock Kandinsky	Marcadores, tintas, régua, pincéis, cartolina e papel crepe
<b>A22</b>	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos.	Sim	Figurativo Imaginativo	Pollock Miró	Papel crepe, tintas, pincéis, régua, cartolina, marcador e lápis de carvão
<b>A23</b>	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos.	Não	Imaginativo	Miró Pollock Mondrian Kandinsky	Cartolina, papel crepe, marcador, tintas, pincéis.
<b>A24</b>	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos.	Não	Imaginativo	Pollock Miró	Tintas, pincéis, papel crepe, cartolina
<b>A25</b>	Representou	Tem elementos figurativos e imaginativos.	Não	Imaginativo Figurativo	Pollock Miró	Tintas, pincéis, cartolina, papel.

**Apêndice 13** – Comparação dos dados obtidos no 1.º questionário e no 2.º questionário

Alunos	1º Inquérito	2º Inquérito
	1. O que é a arte para ti?	1. O que é a arte para ti?
A1	A arte para mim é uma coisa que consegue dar sentimentos.	A arte para mim é uma coisa que consegue dar sentimentos. É uma coisa linda.
A2	A arte para mim é quando as pessoas expressam sentimentos.	A arte é uma forma de expressar sentimentos.
A3	A arte para mim é imaginação.	Imaginação-
A4	A arte para mim é brincar com as cores.	É imaginação e criatividade.
A5	A arte para mim é quadro.	A arte para mim é fixe.
A6	Para mim arte é magia.	É magia.
A7	A arte é quadros.	São coisas coloridas que fazem manchas e rabiscos.
A8	A arte é cultura.	É que é bonita.
A9	A arte para mim é alegria, amor e entretenimento.	A arte para mim é para aprender e divertir.
A10	Coisas para apreciar e para ver.	A arte para mim é criar e imaginar.
A11	É pintura e construir coisas com barro.	Coisas bonitas que transmitem sentimentos,
A12	É uma coisa que me faz inspirar.	Bonita e espantosa.
A13	A arte para mim é sentimentos expressados numa arte.	Fazer sonhar.
A14	A arte para mim é muito sentimental.	Não fez.
A15	A arte para mim são coisas coloridas.	A arte para mim é uma coisa que queremos expressar com materiais e que vem do coração.
A16	A arte para mim é uma coisa importante.	Muito linda.
A17	A arte serve para inspirarmos em alguma arte.	Divertida e legal.

A18	A arte para mim é alegria.	A arte para mim é muitas coisas, pode ser sentimentos e as cores podem fazer-te sentir feliz ou triste.
A19	Não respondeu	A arte para mim é imaginação.
A20	A arte é desenhos e estátuas tudo o que vier da imaginação.	A arte para mim é fantástica
A21	A arte para mim é inspiração. Ciência viva.	A arte é expressar os sentimentos.
A22	A arte para mim é uma coisa muito bonita.	A arte para mim é a tristeza e a alegria.
A23	A arte para mim é ciência.	A arte para mim é fixe e divertida.
A24	Para mim a arte é criatividade, beleza, amor.	Para mim a arte é inspiração...é maravilhas... é felicidade
A25	A arte para mim é imaginação e ciência.	A arte para mim é uma coisa muito bonita.

### 3. Conheces algum artista plástico (s) (por exemplo, um pintor)?



1.º Inquérito por questionário

### 2. QUE ARTISTA(S) PLÁSTICO(S) CONHECES?



2.º Inquérito por questionário

**4. CONHECES ALGUMA  
TÉCNICA (S) DE  
PINTURA?**



1.º Inquérito por questionário

**QUE TÉCNICA(S) DE EXPRESSÃO  
PLÁSTICA CONHECES E DE QUAL  
GOSTAS MAIS?**



2.º inquérito por questionário

